

2021/22

التقرير العالمي لرصد التعليم.

الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم:

من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟

التقرير العالمي لرصد التعليم

أهداف التنمية المستدامة

unesco

التقرير العالمي لرصد التعليم.

2021/22

الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم:

من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟

يسري الترخيص هذا على المحتوى النصّي للمنشور حصرًا. لاستخدام الصور، يجب طلب إذن مسبق من اليونسكو.

اليونسكو ناشر متاح للجميع. تتوفّر كل المنشورات عبر الانترنت وهي مجانية من خلال المستودع الوثائقي الخاص باليونسكو. إن أي تسويق لمنشورات اليونسكو يتمّ لاسترجاع كلفة طباعة المحتوى أو نسخه على ورق أو قرص مدمج وتوزيعه، ولا يوجد أي حافز ربحي.

ويمكن ذكر هذا المنشور كمرجع كما يلي: التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2022/2021 المعنون "الجهات الفاعلية غير الحكومية في التعليم: من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟" والصادر عن اليونسكو في باريس.
Global Education Monitoring Report 2021/2022: Non-State Actors in Education: Who chooses? Who loses?

© اليونسكو، 2022©
الطبعة الثانية
صدرت في العام 2021 عن
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

التنضيد الطباعي: اليونسكو
التصميم الطباعي: Optima Graphic Design Consultants Ltd
الإخراج: Optima Graphic Design Consultants

صورة الغلاف: Jaap Joris Vens / Super Formosa Photography
التعليق على الصورة: طرق مختلفة للوصول الى المدرسة، هولندا

الرسوم التوضيحية: Housatonic SRL Unipersonale
الرسوم: Julio Carrión Cueva (Karry) - Miguel Morales Madrigal

المعلومات المصوّرة Infographics: Housatonic SRL Unipersonale
ترجمة هنادي عساف ودانيال معوشي

ISBN: 978-92-3-600126-5

يمكن تنزيل نسخة من هذا المنشور ومن كل المواد المرتبطة به عن طريق الرابط التالي: Bit.ly/2021gemreport

ينصُّ التعليم حتى عام 2030 - إعلان إنشيون: نحو التعليم الجيّد والمنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع على ضرورة "مواصلة نشر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع كتقرير عالمي مستقل لرصد التعليم تتولى اليونسكو استضافته ونشره، وكآلية لرصد الهدف 4 المقترح للتنمية المستدامة ورصد ما يخص التعليم في الأهداف الأخرى المقترحة للتنمية المستدامة ورفع تقارير في هذا الصدد، وذلك في إطار الآلية التي ينبغي وضعها لرصد واستعراض تحقيق أهداف التنمية المستدامة المقترحة."

والتسميات الواردة في هذا المنشور والمواد المعروضة فيه لا تعبر بأي حال عن أي رأي من جانب اليونسكو في ما يتعلق بالوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، أو في ما يتعلق بسلطاتها، أو في ما يتعلق بترسيم حدودها أو تخومها.

ويتحمل مدير الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم كامل المسؤولية لاختيار وعرض الوقائع الواردة في هذا الكتاب، ويتحمّل المسؤولية عن وجهات النظر المُعرَب عنها في هذا الكتاب، التي لا تعبّر بالضرورة عن وجهات نظر اليونسكو ولا تلزم المنظمة بأي شيء. ويتحمَّل مدير الفريق المسؤولية الكاملة للآراء والأفكار المُعرَب عنها في التقرير.

https://doi.org/10.54676/INYN1840

هذا المنشور متاح مجانًا بموجب ترخيص نسبة المصنّف الى مؤلفه- الترخيص بالمثل IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) ، الرابط: (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/) يوافق المستفيدون، عند استخدام محتوى هذا المنشور، على الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحرّ لليونسكو (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

لا يشمل هذا الترخيص إلا نصّ هذا المنشور. ويجب طلب إذن مُسبق من اليونسكو قبل استخدام أي مادة من المواد الأخرى التي لا ينصّ المنشور صراحةً على أنها ملك لليونسكو، وذلك عن طريق الاتصال بالمنظمة بالبريد الالكتروني على العنوان التالي: publication. copyright@unesco.org أو بالمراسلة على العنوان التالي: UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France



من الرابح ومن الخاسر؟

ملخّص مقتضب

يتجاوز الدور المنوط بالجهات الفاعلة غير الحكومية تقديم الخدمات المدرسية ليشمل التدخلات على مستويات التعليم ومناطق النفوذ المختلفة. فإلى جانب استعراض التقدم المُحرز باتجاه تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، بما في ذلك الأدلة الناشئة على أثر جائحة كوفيد- 19، يحثّ التقرير العالمي لرصد التعليم 2021/ 2022 الحكومات على النظر إلى جميع المؤسسات التعليمية والطلاب والمعلمين باعتبارهم جزءًا من نظام واحد.

ويتعيّن على الحكومات أن تستعين بالمعايير والمعلومات والحوافز والمساءلة اللازمة لتتمكّن من حماية حق الجميع في التعليم واحترامه وإعماله، دون صرف النظر عن الامتياز أو الاستغلال لمصالح خاصة. فالتعليم المموّل من القطاع العام لا يلزم تقديمه حصرًا من المؤسّسات العامة، ولكن ينبغي المضي في معالجة التفاوت في عمليات التعليم ونواتج تحصيل الطلاب وظروف عمل المعلّمين. وينبغي ألاّ يُعدّ عُنصرا الكفاءة والابتكار سرًا تجاريًا، بل ينبغي نشرهما وممارستهما من قبل الجميع. ولتحقيق ذلك، لا بدّ من صون الشفافية والشمولية في عملية وضع السياسات العامة الخاصة بالتعليم بشكل يعطّل المصالح الخاصة.

يتلقّى 350 مليون طفل التعليم من قبل جهات فاعلة غير حكومية

إن النداء الجماعي الذي يطلقه التقرير: من الرابح ومن الخاسر؟ - لدعوة موجّهة إلى واضعي السياسات للبحث في العلاقات التي تربطهم بالجهات الفاعلة غير الحكومية من حيث بعض الخيارات الجوهرية: بين الإنصاف وحرية الاختيار؛ بين تشجيع المبادرة ووضع المعايير؛ بين فئات سكّانية ذات إمكانات واحتياجات مختلفة؛ بين التزاماتهم الفورية بموجب الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والالتزامات المُراد تحقيقها تدريجيًا (كالتعليم ما بعد الثانوي)؛ وبين قطاع التعليم وقطاعات اجتماعية أخرى.

تتوفّر أداتان عبر الانترنت تدعمان التقرير العالمي الخامس لرصد التعليم، وهما: الموقع الشبكي PEER، وهو مورد للحوار بشأن السياسات العامة يصف الأنشطة واللوائح التنظيمية غير الحكومية في أنظمة التعليم من حول العالم؛ والموقع الشبكي الجديد VIEW لتعزيز المصادر وتقديم معدلات إتمام تقديرية جديدة مع مرور الوقت.

اليونسكو هي منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. تسعى اليونسكو إلى بناء السلام من خلال التعاون الدولي في مجال التعليم والعلوم والثقافة. تؤمن اليونسكو بأن الترتيبات السياسية والاقتصادية ليست كافية لتأمين الدعم الدائم والصادق للشعوب إذ لا بدّ أن يقوم السلام على أساس الحوار والتفاهم المتبادل والتضامن الفكري والأخلاقي للبشرية. وفي إطار هذه الروحية، تطوّر اليونسكو أدوات تعليمية وبرامج ثقافية وعلمية لتقوية الروابط بين الدول، ومساعدة البلدان على اعتماد المعايير الدولية، وتعزيز التدفّق الحر للأفكار والمعرفة المتبادلة.

لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام

توطئة

يحاكي موضوع التقرير العالمي لرصد التعليم لهذا العام مسار حياتي بالكامل. فأنا قد اختبرت كلًا من التعليم الخاص والعام ممزوجَين بخيارات الحياة. بدأ تعليمي في المرحلة ما قبل الابتدائية والابتدائية في مدرسة غير حكومية قبل أن ألتحق بمدرسة ثانوية حكومية في سيراليون. وتابعت دراستي في جامعات غير حكومية عالمية المستوى في الولايات المتحدة ثم في شركة متعددة الجنسيات كعالِم أبحاث في كينيا. وها أنا اليوم أستفيد من كلّ ما تعلّمته خلال هذه التجارب المتنوّعة لأضطلع بالأدوار المشتركة التي أؤدّيها في حكومة سيراليون في مجال التعليم والابتكار.

وبصفتي وزيرًا في الحكومة الحالية، لدي فكرة واضحة عن مجموع الأنشطة الحكومية وغير الحكومية التي يتم الاضطلاع بها في أيامنا هذه في حقل التعليم. وبناءً عليه، أرحّب بتركيز هذا التقرير على مقاربات حوكمة النظام في جميع أنحاء العالم. والتقرير هذا يقرّ بأن الخطوط الفاصلة بين القطاعَين العام والخاص تفقد وضوحها بشكل متزايد، مما يجعل الحجج المؤيّدة لفصل واضح بينهما غير ملائمة على نحو متزايد.

أعتبر أن دوري ككبير مسؤولي الابتكار يقضي بتيسير بيئة وطنية نشطة للابتكار وريادة الأعمال وبدعمها، وهي بيئة تخدم جميع الجهات التعليمية الفاعلة في سيراليون. ويتردّد بالتالي صدى الدعوة الواردة في هذا التقرير لضمان قيام جميع الجهات الفاعلة – الحكومية وغير الحكومية - بالعمل معًا لبناء نظام تعليمي فعّال وديناميكي ومنصف لصالح الجميع. وفي هذا الصدد، يعكس هذا التقرير رأيي عندما يدعو الحكومات إلى استحداث مساحات وتهيئة الظروف لمجموعة متنوعة من الجهات الفاعلة للتفاعل والتنسيق والتعاون. ومما لا شكّ فيه أن تعظيم خبرة جميع الأطراف سيعود بالفائدة على كثيرين.

حقيقة الأمر هي أن الأنظمة العامة بحاجة إلى الابتكار لتبقى ذات صلة، وهذا يتطلب تفكيرًا جديدًا. لقد تمثّلت إحدى أولى المبادرات التي أطلقناها عندما انضممت إلى نظام التعليم العام في وضع إطار جديد للمنهج يلبّي احتياجات القرن الحادي والعشرين. وقد طوّرنا وحدات تدريب للمعلمين على أساس الاحتياجات الحقيقية. وها هو التقرير يدعو جميع البلدان إلى تبنّي مثل هذه الممارسات إذ يُرجّح أن تنجح أنظمة تنمية المهارات التي تستفيد من مساهمات الحكومات وأصحاب العمل والعاملين أنفسهم بشكل أكبر في مواكبة ديناميكيات سوق العمل.

لا يغيبنّ على أي شخص في القطاع العام أن التعليم العام هو مؤسسة تقليدية لا يمكن إصلاحها بسهولة، بحكم تعريفها. غير أنه على ضوء التحوّل السريع والجامح نحو الرقمنة والعولمة، لا بدّ لأنظمة التعليم من مواكبة التطوّر.

ولعلّ الأهم هو أن هذه الأنظمة ستكسب الكثير إن فعلت. فالشراكات مع القطاع الخاص يمكن أن تساعد في حشد الموارد والخبرات في جميع المجالات، وتشجيع المبادرات التي تسرّع التقدّم بوتيرة لا تستطيع الحكومات على الأرجح تحقيقها بمفردها. لقد زوّدنا مؤخرًا المدراء بأجهزة لوحية لمساعدتهم على تتبّع العلامات والحضور والميزانيات. وقمنا برقمنة بيانات التعداد المدرسي بالكامل انطلاقًا من العام 2015 ونحن نستخدمها اليوم لتتبّع أولئك الذين تخلّفوا عن الركب. تتيح كل هذه التدابير تعزيز قدرتنا على إحداث تأثير على نطاق واسع في القطاع العام.

في الواقع، لما كانت مبادرات متعددة أطلقناها لترى النور بدون التمويل. غير أن هذا التقرير يدعو إلى الحذر في تسرّعنا للحصول على الأموال. فما هي الاهتمامات الاستراتيجية التي يمنحها شركاؤنا الأولوية؟ هل يتوافق دعمهم مع أولويات الحكومة، وهل يتجنّب الازدواجية أو التشتيت، وهل سيتحلّى بالمرونة التي تتيح التكيّف مع احتياجاتنا المتطورة؟ لا شكّ في أن الأسئلة المطروحة في التوصيات تتّسم بأهمية كبرى بالنسبة إلينا جميعًا ولا بدّ من النظر فيها. والأسئلة هي التالية: "من الرابح؟" وقد يبدو الجواب في بعض الأحيان غير واضح. ثم يُطرح سؤال آخر: "من الخاسر؟" "لمَ هي المجموعات نفسها على الدوام؟"

لقد ادّعى أشخاص كثيرون أن الجهات الفاعلة غير الحكومية لا تؤدي دورًا في حقل التعليم اليوم ولا يُفترض بها تأدية هكذا دور. غير أن هذا التقرير يوضح أنها تقوم فعلًا بذلك في الوقت الحالي وستواصل القيام بذلك غدًا. فالتعليم يتمحور حول المستقبل. وسواء أكنتم تعملون في القطاع الخاص أو العام، أشجّعكم على قراءة توصيات تقرير 2021/ 2022 للتأكد من أنكم تواكبون الرؤية التي يتضمّنها من أجل إحداث التغيير.



الدكتور دايفيد موانينا سينغي، وزير التعليم الأساسي والثانوي، وكبير مسؤولي الابتكار، سيراليون
رئيس المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم

شكر وتقدير

لم يكن هذا التقرير ليرى النور لولا المساهمات القيّمة للكثير من الأشخاص والمؤسسات. يودّ فريق التقرير العالمي لرصد التعليم الإعراب عن تقديره لدعمهم وشكرهم على وقتهم وجهدهم.

قدّم أعضاء المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم ورئيسه، دايفيد سينغي، مدخلات لا تُقدّر بثمن. نتوجه بشكر خاص إلى مموّلينا الملتزمين والمنخرطين الذين يتيح دعمهم المالي وضع التقرير العالمي لرصد التعليم.

نود أن نقرّ بدور اليونسكو وقيادتها. نحن ممتنون للغاية لأفراد وأقسام ووحدات كثيرة في مقرّ اليونسكو، لا سيما في قطاع التعليم ومكتب إدارة خدمات الدعم، لتسهيل عملنا اليومي. وقد أدّى معهد اليونسكو للإحصاء دورًا رئيسيًا من خلال دعم الوصول إلى بياناته. ونود في هذا الصدد أن نشكر مديرته، سيلفيا مونتويا، وموظفيها المتفانين على تعاونهم الوثيق، لا سيما في إطار شراكتنا بشأن قاعدة البيانات العالمية حول انعدام المساواة في التعليم وفي إطار مجموعة التعاون التقني حول مؤشرات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة - التعليم 2030، لا سيما في إطار عملية تطوير المقاييس المرجعية الوطنية للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. والشكر موصول أيضًا للزملاء في شبكة المكاتب الإقليمية والميدانية لليونسكو.

يودّ فريق التقرير العالمي لرصد التعليم أن يشكر الباحثين الذين أعدّوا أوراق معلومات وجّهت تحليل التقرير:

Desiree Acholla, Philip G. Altbach, Fabian Barch, Jörg Baten, Karina Batthyány, Hélène Binesse, Xavier Bonal, Francesca Bonomelli Carrasco, Federico Bruno, Dana Brakman Reiser, Mark Bray, Anne Campbell, Alejandro Caravaca, Sebastien Cherng, Lee Crawfurd, Martial Dembélé, Hans de Wit, Jonas Edlund, Brent Edwards, Clara Fontdevila, Ulrike Hanemann, Susannah Hares, Marie-France Lange, Thibaut Lauwerier, Daniel C. Levy, Arvid Lindh, Rita Locatelli, Mohammad Naeim Maleki, Zachariah Mampilly, Tatiana Mikhaylova, Christopher Millora, Adriana Morales-Perlaza, Lara Patil, Valentina Perrotta, Annie Rappeport, Serena Rossignoli, Robin Shields, Renu Singh, Geneviève Sirois, Malini Sivasubramanian, Vanessa Sperduti, James Stanfield, Wondwosen Tamrat, Antoni Verger, Qingru Wang, Anthony Welch, Quentin Wodon , Adrian Zancájo.

نحن ممتنون للعديد من المؤسسات وموظفيها العاملين في الأبحاث الذين أنتجوا أيضًا أوراق معلومات: Bamberg University (Annette Scheunpflug, Mark Wenz, Jean Kasereka Lutswamba, Samuel Mutabazi, Frederick Njobati, Claude Ernest Njoya, Christine Nyiramana, Onja Raharijaona, Mimii Brown Rubindamayugi), Cambridge Education (Sophie Archambault, Sabine Kube-Barth), Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (Sylvain Aubry, Meredith Galloway), International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Diego Cortés, Yuan-Ling Liaw, Mojca Rožman, Rolf Strietholt), Network of Education Policy Centers (Lana Jurko, Raffaella d'Apolito), National Foundation for Educational Research (Katarzyna Kubacka, Ahmad Jawad Ashgar, Jenny Price, Gustavo Lopes, Shannon Lindsey), Al Qasimi Foundation for Policy Research (Marvin Erfurth, Janaan Farh, Natasha Ridge), Right to Education Initiative (Frank Adamso, Delphine Dorsi), SIL Africa Learning & Development (Manasseh Wekundah, Barbara Trudell), Street Child, University of East Anglia (Anna Robinson-Pant), University of Glasgow (Yulia Nesterova, Queralt Capsada-Munsech).

نحن ممتنون للمشاركة والتعليقات القيّمة التي قدّمتها مجموعة أصدقاء التقرير العالمي لرصد التعليم، الذين طلبنا منهم تقديم تغذية راجعة حول مسودة التوصيات. نحن لن ندرج أسماءهم، مع العلم أن أحداً لما كان ليتّفق معهم بالكامل على مثل هذا الموضوع الصعب.

استعرضت مجموعة من الخبراء المستقلين مسودة القسم المواضيعي من التقرير العالمي لرصد التعليم، مقدّمةً تغذية راجعة قيّمة. ونودّ في هذا الصدد أن نشكر الخبراء على مدخلاتهم، وهم: Stephen Ball, Gregory Elacqua, Marta Ferreyra, Pooja Gianchandani, Harry Patrinos, Nirmala Rao, Antoni Verger وقد ساهم براشي سريفاستافا Prachi Srivastava بالموضوع الرئيسي الذي وجّه المذكرة المفاهيمية للتقرير.

نتوجه بشكر خاص إلى الزملاء العاملين على التقرير العالمي لرصد التعليم، بدعم من مؤسسة تعزيز المجتمع المفتوح: Nicolas Buchbinder, Elizabeth Buckner, Wei Zhang (2020 cohort); Leena Bhattacharya, Fernanda Gándara, Emmanuel Manyasa, Muhammad Afzan Munir, Saba Saeed, Danqing Yin (2021 cohort).

حرّر التقرير أندي كوان Andy Quan، ونشكره على عمله الدؤوب.

نود أيضًا أن نعرب عن تقديرنا لأولئك الذين عملوا بجدّ لدعم تصميم التقرير وإنتاجه وطباعته وترجمته داخل اليونسكو وخارجها، بما في ذلك Rebecca Brite, Erin Crum, Julio Carrión Cueva (Karry), Miguel Morales Madrigal, Hanady Assaf, Daniele Meouchy, Housatonic (Cecilia Negri, Elena Vasumini), Optima, Strategic Agenda.

نتوجّه بشكر خاص من Arete Stories وDean Swift وRooftop وdi: gag على دعمها لتوسيع نطاق التقرير، ومن اليونيسف ومنظمة إنقاذ الطفولة للاستخدام المكثف لصورهما. والشكر موصول لكلّ من Blossom (Alberto Zanardo), HiTeki (Hossein Aghvami), Interactive Things (Gerhard Bliedung, Christian Siegrist, Benjamin Wiederkehr) على التصميم الالكتروني للتقرير وعلى دعم تطويره.

أخيرًا، نود أن نشكر الاستشاريين والمتدربين على المدى القصير الذين قدموا الكثير من المدخلات لفريق التقرير: Ritika Agarwal, Marie-Renée Andreescu, Moussa Garba, Sun Min Lee, Aziah-Katiana Tan, Jieyu Wang ونشكر أيضًا طلاب جامعة باريس 1 بانتيون- سوربون، كلية السوربون للاقتصاد، الذين ساهموا في تطوير المواصفات القطرية: Camila Araceli Maciel, Manuel Esteban Arias, Jakob Hannerz.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

مدير الفريق: *Manos Antoninis*

Daniel April, Bilal Barakat, Marcela Maria Barrios Rivera, Madeleine Barry, Katherine Black,
Nicole Bella, Celia Eugenia Calvo Gutierez, Daniel Caro Vasquez, Anna Cristina D'Addio,
Dimitra Dafalia, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Chandni Jain,
Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Craig Laird, Katie Lazaro, Kate Linkins,
Camila Lima De Moraes, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami,
Manuela Pombo Polanco, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Laura Stipanovic,
Ulrich Janse van Vuuren, Juliana Zapata, Lema Zekrya and Jiaheng Zhou.

التقرير العالمي لرصد التعليم منشور سنوي مستقلّ تقوم بتمويله مجموعة من الحكومات والوكالات المتعددة الأطراف والمؤسسات الخاصة، وتيسّره اليونسكو وتدعمه.

































سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم

2/2021 Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?

2020: التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء

2019: الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران

2018-2017: المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا

2016: التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع

سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

2015: التعليم للجميع 2000-2015: الإنجازات والتحديات

2014-2013: التعليم والتعلّم: تحقيق الجودة للجميع

2012: الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل

2011: الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم

2010: السبيل إلى إنصاف المحرومين

2009: أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم

2008: التعليم للجميع بحلول عام 2015: هل سنحقق هذا الهدف؟

2007: إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

2006: محو أمّية القراءة والكتابة والحساب مدى الحياة

2005: التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة

2004-2003: قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة

2002: هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

للمزيد من المعلومات، الرجاء الاتصال بفريق التقرير العالمي لرصد التعليم، اليونسكو،

7, place de Fontenoy

75352 Paris 07 SP

البريد الالكتروني: gemreport@unesco.org

الهاتف: 33+ 1 45 68 07 41

الموقع الالكتروني: www.unesco.org/gemreport

سيجري تصويب أي خطأ أو سهو ورد في النسخة المطبوعة من هذا المنشور في نسخته الالكترونية المتاحة عبر الانترنت على العنوان التالي: www.unesco.org/gemreport

المحتويات

ملخّص مقتضب . . . . . v.

توطئة vii

شكر وتقدير viii

المحتويات xi

الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم 1

الرسائل الرئيسية 2

الفصل 1. المقدّمة 5

التعليم هو منفعة عامة وخاصة في آن 8

الحقّ في التعليم ينطوي على استحقاقات وحريات 8

يحظى التعليم العام بدعم قوي 9

تدفع حجج متنوعة النقاش المؤيّد لتوفير جهات غير حكومية للتعليم والمعارض له 10

تسود أساطير حول الجهات الحكومية وغير الحكومية في التعليم 15

دليل إلى التقرير 20

التوصيات 21

الفصل 2. توفير التعليم 29

يتزايد الالتحاق بالمدارس غير الحكومية 31

تختلف المدارس الحكومية وغير الحكومية لجهة عدد الطلاب المقبولين والموارد المتاحة 39

تأثير المدارس غير الحكومية على النتائج الفردية والنتائج الخاصة بالنظام محلّ خلاف 46

تقدّم الجهات الفاعلة غير الحكومية سلعًا وخدمات تعليمية غير التعليم 53

الخاتمة 61

الفصل 3. الحوكمة والتنظيم 63

غالباً ما تكون حوكمة نظام التعليم مجزأة 66

لا تركّز اللوائح التنظيمية بشكل كاف على الإنصاف والجودة 74

غالباً ما يقوّض التطبيق الضعيف للّوائح التنظيمية فعاليّتها 86

غالباً ما تكون اللوائح التنظيمية حول التدريس الخصوصي ناقصةً 89

الخاتمة 90

الفصل 4. التمويل 93

تموّل الحكومات مقدّمي خدمات التعليم غير الحكوميين بشكل مباشر وغير مباشر 95

تواجه الأسر أعباءً كبيرة وخيارات صعبة 99

يتوخّى المانحون الحذر لجهة دعم مزوّدي خدمات التعليم الذي يبغون الربح 107

دور الأنشطة الخيرية وأنشطة الشركات في التعليم آخذ في التطور 111

الخاتمة 113

الفصل 5. النفوذ 115

للشبكات المختلفة رؤى متنافسةً حول دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم 117

يمارس قطاع الأعمال نفوذاً قوياً على قطاع التعليم 124

للمنظمات والمؤسسات الدولية نفوذ خاص 126

الخاتمة 131

الفصل 6. الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 133
تقود الجهات الفاعلة غير الحكومية خدمات الرعاية والتعليم للأطفال دون سنّ الثالثة 135
تؤدي الجهات الفاعلة غير الحكومية دورًا أبرز في التعليم ما قبل الابتدائي منه في التعليم الأساسي 138
يتحدّى توفير التعليم من جانب جهات فاعلة غير حكومية الحوكمة والتنظيم 144
يتّخذ التمويل العام للتعليم الذي توفّره جهات غير حكومية أشكالًا مختلفة 150
تبتكر الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتناصرهما 154
الخاتمة 155

الفصل 7. مرحلة التعليم الجامعي 157
يلتحق أكثر من طالب من كلّ ثلاثة طلاب جامعيين بمؤسسات غير حكومية 159
تختلف التنظيمات التي ترعى التعليم الجامعي غير الحكومي 169
لطرق التمويل تداعيات على الجودة والإنصاف 173
تؤثّر الجهات الفاعلة غير الحكومية على التعليم الجامعي من خلال آليات متعددة 177
الخاتمة 179

الفصل 8. التعليم التقني والمهني وتعليم البالغين 181
في ما عدا المهارات الأساسية للمبتدئين، تهيمن الجهات الفاعلة غير الحكومية على التعليم التقني والمهني 183
إنّ إدارة أنظمة تطوير المهارات التي تشارك فيها جهات فاعلة غير حكومية مسألة صعبة 188
يمكن أن يسمح المزيج الصحيح من التمويل الحكومي وغير الحكومي بالتطوير الأمثل للمهارات 191
تلعب الجهات الفاعلة غير الحكومية دور القوة المحرّكة في تعلّم البالغين وتعليمهم 194
الخاتمة 199

رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة 201

الفصل 9. المقدّمة 203
لقد قدّمت البلدان مقاييس مرجعية وطنية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة 205
لقد أثّرت جائحة كوفيد-19 على إمكانيّة تحقيق الهدف 4 وعلى وسائل رصد التقدّم في هذا المجال 207
يستمرّ تطوير إطار رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة 210
دليل للقسم المتعلّق بالرصد 211

الفصل 10. التعليم الابتدائي والثانوي 213
الوصول إلى التعليم 214
المحور 10.1. كيف تمنع عوامل الطلب تعميم التعليم؟ 218
التعلّم 220
المحور 10.2. التعلّم لا يتقدّم بطريقة خطية 230
كوفيد-19 233
إن تعلّم الطلاب على المحكّ بسبب الإغلاق المطوّل للمدارس 236
تبرز الحاجة إلى تدابير تعويضية لدعم الطلاب المحرومين 239

الفصل 11. الطفولة المبكرة 241
المحور 11.1: تبدأ الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة منذ الولادة 248
كوفيد-19 250

الفصل 12. التعليم المهني والتقني والتعليم العالي وتعليم البالغين 254
التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني 255
التعليم العالي 258
المحور 12.1: تواجه أسر كثيرة مشاكل لجهة سداد ديون الطلاب 260
تعليم البالغين 262
المحور 12.2: انتشرت مراكز التعلّم المجتمعية في العديد من البلدان 265
المحور 12.3: إن الإجازة التعليمية أداة تعزّز تعليم البالغين في البلدان ذات الدخل المرتفع 267
كوفيد-19 269

الفصل 13. مهارات العمل 274
المحور 13.1: التفكير الحاسوبي عنصر مهمّ في الدراية الرقمية 278
كوفيد-19 280

الفصل 14. الإنصاف 282
المحور 14.1: لا تسجّل ثروة الأسر أبعاد الفقر كافةً 289
المحور 14.2: يلتحق العديد من الأطفال بمدارس يسيطر عليها المتمردون – ويحصل ذلك طيلة حياتهم المدرسية في بعض الأحيان 290
المحور 14.3: تتوفّر معلومات متزايدة حول عدد الأطفال الذين يتلقّون التعليم باللغة المحكية في المنزل 294
كوفيد-19 298

الفصل 15. الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب 302
المحور 15.1: تشهد المهارات الرقمية الأساسية ركودًا بين الشرائح الأفقر في أفريقيا منذ عدّة عقود 308
كوفيد-19 311

الفصل 16. التنمية المستدامة والمواطنة العالمية 314
المحور 16.1. يهدف التثقيف حول تغيّر المناخ إلى تحضير السكّان للتعامل مع آثار تغيّر المناخ والتخفيف من حدّتها 320
كوفيد-19 324

الفصل 17. مرافق التعليم وبيئات التعلّم 326
المحور 17.1: إنّ التقويمات المدرسية هي جزء من البيئة التعليمية - وتؤثّر على النتائج 333
يتم تنظيم السنة الدراسية بطرق متنوّعة 333
المحور 17.2: قد تكون البنى التحتية للمدارس أعلى من الحدّ الأدنى من المعايير ولكنّها قد تكون غير مقبولة ومتدهورة 335
كوفيد-19 338

الفصل 18. المنح الدراسية 340
المحور 18.1: أصبحت تدفّقات مساعدات المنح الدراسية أقلّ تكتّلًا 344
كوفيد-19 348

الفصل 19. المعلّمون 352
المحور 19.1: لقد خضع العديد من المعلّمين للتدريب والتأهيل ولكن ليس في المادة التي يدرّسونها 359
كوفيد-19 363

الفصل 20. التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى 366
يدعم تحسين الطاقة والبنية التحتية التعليم 368
يمكن للتعليم أن يدعم تحقيق أهداف الطاقة والاستدامة 369
الخاتمة 372

الفصل 21. رصد التمويل 374
الإنفاق الحكومي 376
المحور 21.1: على البلدان الفقيرة زيادة الإيرادات الضريبية لتمويل التعليم 379
المحور 21.2: لا بدّ من أن يركّز الإنفاق على التعليم على الإنصاف 383
الإنفاق على المساعدات 386
إنفاق الأسر 398

الملحقات
الجداول الإحصائية 402
الجداول الخاصة بالمعونة 470
الجهات المتلقّية والجهات المانحة للمعونة 470
مسرد المصطلحات 479
المراجع 488





الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم

الرسائل الرئيسية

ما من جانبٍ من التعليم لا يشهد مشاركة ما من قبل جهات فاعلة غير حكومية.

لوصف الوضع ببساطة، من دون الجهات الفاعلة غير الحكومية، تكون الدول وحدها مسؤولة عن تعليم 350 مليون طفل إضافي. غير أن مشاركة مؤسسات غير حكومية تؤثّر أيضاً على الكتب المدرسية التي يستخدمها الأطفال، والطعام الذي يُقدَّم في مقاصفهم، والدعم الإضافي الذي ينالونه، والمهارات التي يكتسبونها، وأمور كثيرة غير ذلك.

معظم الأشخاص يدعمون التعليم العام.

هناك ثلاثة أشخاص من بين كل أربعة أشخاص في 34 بلداً متوسط ومرتفع الدخل يفضّلون المزيد من الإنفاق العام على التعليم، وهذا الدعم يزيد كلما زادت أوجه عدم المساواة في البلد. ويرى نحو تسعة أشخاص من أصل عشرة أنه ينبغي على القطاع العام في المقام الأول توفير خدمات التعليم.

لكن هذا الدعم تناقص تدريجياً في عدّة بلدانٍ منخفضة ومتوسطة الدخل.

في البلدان التي لم تكن تتوفّر فيها مدارس عامة كافية وحيث كانت نوعيتها قد تراجعت، سحبت عائلات كثيرة دعمها للتعليم العام بإخراج أولادها من المدارس العامة. وزادت حصّة المؤسسات الخاصة عالمياً بسبع نقاط مئوية في خلال 10 سنوات تقريبًا وبلغت 17 في المائة بحلول العام 2013 في المرحلة الابتدائية و26 في المائة بحلول العام 2014 في المرحلة الثانوية. وظلّت النسب ثابتة تقريباً منذ ذلك الحين. في وسط وجنوب آسيا، بلغت نسبة الالتحاق بالمؤسسات الخاصة 36 في المائة في المرحلة الابتدائية و48 في المائة في المرحلة الثانوية.

التعليم العام ليس مجانياً.

تأتي نسبة 30 في المائة من إجمالي الإنفاق على التعليم عالمياً من الأسر، وتبلغ النسبة 39 في المائة في البلدان ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسّط الأدنى. يعود ذلك جزئيًا إلى أن الأُسر الأكثر ثراءً تحاول أن تمنح أطفالها ميزةً تنافسية. ولكن يتم إنفاق نسبة كبيرة على التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي، علمًا أن الحكومات قد التزمت بتقديم التعليم مجاناً في هذه المراحل. وتقوم حوالى 8 في المائة من العائلات بالاقتراض من أجل تسديد تكاليف التعليم، وترتفع هذه النسبة إلى 12 في المائة في البلدان المنخفضة الدخل و30 في المائة أو أكثر في هايتي وكينيا والفلبين وأوغندا.

غالباً ما يكون التعليم العام غير شامل للجميع.

يخفق عددٌ كبيرٌ من أنظمة التعليم العام في منع التقسيم الطبقي والتفرقة. بالاستناد إلى مؤشّر التنوّع الاجتماعي في المدارس، وهو مؤشرٌ قائم على برنامج التقييم الدولي للطلاب، تبيَّن أنه كان للأرجنتين والبرازيل وشيلي والمكسيك مستويات مرتفعة ومتشابهة من التقسيم الطبقي في العام 2018، على الرغم من أن شيلي وحدها كانت عُرضة للانتقاد بسبب حصة مؤسسات التعليم الخاص الكبيرة في نظامها.

لا يتوفّر أي نوع من مزوّدي خدمات التعليم يؤمن تعليمًا ذا جودة أفضل من مزوّد آخر.

أظهرت بيانات واردة من 30 بلداً منخفض ومتوسط الدخل أنه بمجرد حساب خصائص الأُسر، تنخفض القيمة الظاهرة للالتحاق بمدارس خاصة بمقدار النصف إلى الثلثَين. وفي عيّنة تضمّ 49 بلداً، تبيَّن أن احتمال التحاق الأكثر ثراءً بمدرسة خاصة أكثر بعشرة أضعاف من احتمال التحاق الفقراء بها، علاوةً على أن أولياء الأمور القادرين على اختيار المدرسة يفعلون ذلك على ضوء المعتقدات الدينية والظروف الملائمة وخصائص الطلاب الديمغرافية، بدلاً من معايير الجودة التي نادراً ما يمتلكون معلومات كافية حولها.

قد تكون القدرة على التنظيم والرصد والإنفاذ متدنية حيثما تزداد الحاجة إليها.

في تحليلٍ تناول 211 نظاماً من أنظمة التعليم وأُجري للموقع الشبكي (PEER)، تبيَّن أن اللوائح التنظيمية أكثر ميلاً للتركيز على التسجيل أو الموافقة أو منح الترخيص (98 في المائة)، وعلى شهادة الكفاءة التربوية (93 في المائة)، والبنية التحتية (80 في المائة)، ومتوسّط عدد التلاميذ للمعلّم (74 في المائة). ويقلّ احتمال أن تركّز اللوائح على الجودة أو الإنصاف، ذلك أن 67 في المائة منها تنظّم تحديد الرسوم، و27 في المائة منها تمنع جني الأرباح، و7 في المائة منها فقط تعتمد حصّة نسبية لدعم وصول الفئات المحرومة. ويبقى التدريس الخصوصي غير منظَّم في 48 في المائة من البلدان ولا يخضع للتنظيم في إطار التشريعات التجارية إلا في 11 في المائة من البلدان.

الجهات الفاعلة غير الحكومية لها حضور أقوى في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وفي التعليم التقني والتعليم الجامعي وفي تعليم الكبار.

ويكون ذلك أحياناً على حساب الإنصاف والجودة. فالكلفة الأعلى إجمالًا للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الجامعي اللذين توفّرهما جهات غير حكومية تعني أن النخب الحضرية ممثّلة تمثيلًا مفرطًا في هذه المؤسسات. ففي الولايات المتحدة، ارتبطت الجامعات الساعية إلى تحقيق أقصى قدر من الربح بتراجع نتائج الطلاب. فقد اضطرّت مؤسسات تؤمّن تدريبًا خاصًا من خلال تنافس السوق أو أنظمة تطوير المهارات، مثل برنامج القروض TVET FEE-HELP في استراليا والشركة الوطنية لتطوير المهارات في الهند، على إعادة التفكير في عمليات المساءلة والرصد لتعزيز جودة الخدمات المؤمنة من مصادر خاصة وتحسين النتائج على مستوى قابلية التوظيف.

يتعيَّن على الحكومات أن تنظر إلى كل المؤسسات التعليمية والطلاب والمعلِّمين باعتبارهم جزءاً من نظامٍ واحد.

لا بُد للحكومات من الاستعانة بالمعايير والمعلومات والحوافز والمساءلة اللازمة لحماية حق الجميع في التعليم واحترامه وإعماله. وينبغي عليها أن تتفادى غضّ الطرف عن جيوب الامتياز أو الاستغلال لمصالح خاصة. فالتعليم المموَّل من القطاع العام لا يلزم تقديمه حصراً من المؤسسات العامة، ولكن ينبغي المضي في معالجة التفاوت في عمليات التعليم ونواتج تحصيل الطلاب وظروف عمل المعلّمين. وينبغي ألاّ يُعدّ عُنصرا الكفاءة والابتكار سراً تجارياً؛ بل يتعيّن نشرهما وممارستهما من قبل الجميع. لتحقيق ذلك، لا بدّ من المحافظة على الشفافية والشمولية في عملية وضع السياسات العامة الخاصة بالتعليم.



تلميذ يرتدي الزي المدرسي وراهب بوذي شاب يلتقيان في شارع في بوتان.

مصدر الصورة: Mikkel Ostergaard / Panos Pictures



الفصل

1

المقدّمة

الرسائل الرئيسية

تولّد المشاركة غير الحكومية في التعليم نقاشًا محتدمًا يتمحور حول سؤالَين:

- إلى أي مدى يُعتبر التعليم استثمارًا عامًا أو سلعة استهلاكية خاصة؟
- ما هي تبعات الحق في التعليم لجهة مسؤوليات الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية؟

يحظى التعليم العام بدعم قوي.

- في 10 بلدان متوسطة الدخل و25 بلدًا مرتفع الدخل، فضّل 75٪ من المشاركين زيادة الإنفاق على التعليم العام وتراوحت النسب بين 52٪ في الجمهورية التشيكية و95٪ في الفلبين. يزداد الدعم لزيادة الإنفاق على التعليم العام مع تفاوت الدخل.
- بشكل عام، اعتبر 89٪ من الأشخاص أن المسؤولية الرئيسية عن توفير التعليم المدرسي تقع على عاتق الحكومات. وأعرب المشاركون في الهند (46٪) والفلبين (63٪) وشيلي (76٪) عن أدنى دعم للتعليم العام، علمًا أن التعليم في هذه البلدان توفّره جهات غير حكومية بشكل واسع.
- التعليم يبني المواقف الداعمة للتماسك الاجتماعي. ومع ذلك، غالبًا ما يكون الأشخاص الأكثر تعليمًا هم أول من يرفض التعليم العام.

تتباين تجارب الدول لجهة مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم تباينًا واسعًا.

- لطالما شكّلت الجهات الفاعلة غير الحكومية، في بعض البلدان، أساسًا لنظام التعليم لأسباب ثقافية ودينية وتاريخية.
- في بلدان أخرى، كان دور الجهات الفاعلة غير الحكومية محدودًا.
- قدّم عدد قليل إمكانية اختيار المدرسة كاستراتيجية واعية لتجديد نظام التعليم.
- ولكن بالنسبة إلى الكثير من البلدان الفقيرة، تآكلت الثقة بالتعليم العام تدريجياً.

هناك ثلاث قضايا أساسية تعزّز النقاش المؤيد لتوفير الجهات غير الحكومية للتعليم والمعارض له.

- يعتبر مؤيّدو هذا الطرح أن الجهات الفاعلة غير الحكومية تتحلّى بفعالية التكلفة، فيما يعتبر المعارضون أنه حتى في حال وجود ميزة واضحة لجهة التكلفة، فإن الأمر مردّه عدم معالجة قضايا أساسية كامنة بشكل مباشر.
- يقول المؤيدون إن الجهات الفاعلة غير الحكومية تملأ فجوات حقيقية، بينما يفضّل البعض أن يتكيّف التعليم مع معتقداتهم ومبادئهم. ويستشهد المعارضون بمخاطر الإنصاف والإدماج لأن السكان المحرومين لديهم وصول أقل إلى الخيارات التي تقدمها الجهات الفاعلة غير الحكومية.
- يؤكد المؤيدون أن أنظمة التعليم العام قد نمت لتصبح بيروقراطيات مركزية كبيرة ومبادرات غير واضحة المعالم. ويعتبر المعارضون أن الابتكار غير الحكومي غالبًا ما يكون مبالغًا فيه ولا يمكن تكراره.

الأساطير المتكررة حول الجهات الحكومية وغير الحكومية في التعليم موضع تساؤل في هذا التقرير.

- يمكن التمييز بوضوح بين الجهات الحكومية وغير الحكومية.
- إن نطاق الخصخصة معروف.
- يقع اللوم على القطاع الخاص لجهة خصخصة التعليم.
- التعليم العام مُنصف.
- يستند أولياء الأمور في اختيار المدرسة إلى معلومات قوية حول الجودة.
- تفضي المنافسة إلى تحسين المدرسة.
- المدارس والجامعات الخاصة أفضل.
- يُعتبر القطاع الخاص حلاً لتحدي التسرّب من المدرسة.
- يُعتبر القطاع الخاص حلاً لفجوة تمويل التعليم.
- يمكن أن تتصدّى اللوائح التنظيمية لجميع المخاوف المتعلّقة بتوفير التعليم من جانب جهات غير حكومية.

التعليم هو منفعة عامة وخاصة في آن..... 9
الحقّ في التعليم ينطوي على استحقاقات وحريات..... 9
يحظى التعليم العام بدعم قوي..... 10
تدفع حجج متنوعة النقاش المؤيّد لتوفير جهات غير حكومية للتعليم والمعارض له. 11
تسود أساطير حول الجهات الحكومية وغير الحكومية في التعليم..... 16
دليل إلى التقرير 21
التوصيات..... 22

يسلّط إطار عمل التعليم 2030، وهو خارطة الطريق لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الضوء على الدور الحاسم الذي تؤديه الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم (**الإطار 1.1**): "إن تنفيذ العمل بقيادة البلدان سيؤدي الى تحقيق التغيير؛ بيد أن الحكومات وحدها لا تستطيع تحقيق الهدف الطموح الخاص بالتعليم، وإنما ستحتاج إلى الدعم من جانب جميع الجهات المعنية، بما فيها الأطراف الفاعلة غير الحكومية" (UNESCO , 2015, §86).

ويعترف الإطار (§10) بأن التعليم هو:

- "منفعة عامة تتحمّل الدولة مسؤوليتها" و"مسعى مجتمعي مشترك يتضمّن عملية شاملة للجميع في رسم السياسة العامة وتنفيذها"، وأن للمجتمع المدني والقطاع الخاص، من بين أطراف أخرى، "أدوارًا هامة في إعمال الحق في الانتفاع بتعليم جيد" وأن للدولة دورًا أساسيًا في "وضع القواعد والمعايير وتنظيم تطبيقها؛
- "حقّ أساسي من حقوق الإنسان وحقّ تمكيني" يجب على البلدان لإعماله "تعميم الانتفاع بالتعليم والتعلّم الجيّدَين على نحو متكافئ ومنصف وشامل للجميع".

على الرغم من التنبّه إلى أن الوفاء بالحق في التعليم يتطلّب العديد من أصحاب المصلحة وأن دور الجهات الفاعلة غير الحكومية قد تعاظم على مدار الثلاثين عامًا الماضية، فإن المشاركة غير الحكومية في التعليم تولد نقاشًا محتدمًا يتمحور بشكل أساسي حول مفهومَين رئيسيين: مدى اعتبار التعليم منفعة عامة أو خاصة، وشكلًا من أشكال الاستثمار أو الاستهلاك؛ وكيفية تفسير الحق في التعليم لجهة تبعاته على مسؤوليات الجهات الحكومية وغير الحكومية.

الإطار 1.1:

يورد هذا التقرير تعريفًا واسعًا للجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم

يرد في هذا التقرير مصطلح "غير حكومي"، وهو مصطلح واسع وشامل يصف الأفراد والمنظمات التي لا تشارك فحسب في توفير التعليم، بل أيضًا في تمويل التعليم وفي التأثير على الاتجاه الذي تسلكه الدولة في التزامها بالوفاء بالحق في التعليم. وبناءً عليه، يُستخدم المصطلح للإشارة إلى:

- الأفراد الذين يستفيدون من التعليم و/ أو يدفعون مقابله (مثل المستخدمين أو مشتري السلع والخدمات، والمكلّفين)، ويوفّرونه (مثل مالكي المدارس الفرديين، وموفّري التعليم المنزلي) ويعبّرون عن وجهات النظر حول محتواه وطرائقه وكيفية توفيره (مثلًا من خلال المشاركة في إدارة المدرسة، من خلال العملية السياسية).
- الشركات الخاصة التي توفر أيضًا سلعًا وخدمات متعلقة بالتعليم (كالمالكين أو المدراء) والتي تموّل التعليم (بشكل مباشر وغير مباشر) وتؤثّر عليه.
- المؤسسات الخيرية، المستقلة عن الكيانات الخاصة في اتجاهها، والتي تؤثر بشكل أساسي على سياسة التعليم، ولكنها تؤدي أيضًا أدوارًا محدودة في توفيره وتمويله.
- المنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني والنقابات العمالية والمنظمات الدينية التي قد توفر التعليم وتموله وتؤثر عليه.
- الأكاديميون والباحثون وأعضاء مجموعات التفكير، حتى لو جاء تمويلهم من الحكومة، الذين يستحدثون الأدلة والمعرفة حول التعليم.
- وسائل الإعلام، التي لها تأثير في النقاش حول دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم.

يوضح الوصف أعلاه أن مصطلحَي "غير حكومي" و"خاص" لا يمكن أن يحلّا محلّ بعضهما البعض. بدلاً من ذلك، تُعتبر الجهات الفاعلة الخاصة مجموعة فرعية من الجهات الفاعلة غير الحكومية.

التعليم هو منفعة عامة وخاصة في آن.

لم تقم الحكومات بقيادة التعليم على الدوام. فلطالما تم تنظيم التعليم بشكل عفوي وغير رسمي، كجزء أساسي من الوجود البشري. ومنذ أواخر القرن الثامن عشر في أوروبا، تنبّهت الدول إلى الفرصة المتاحة لتطوير اقتصاداتها من خلال قوة عاملة متعلّمة وعبر تنمية الشعور بالهوية الوطنية وتعزيزه من خلال المدارس العامة. وقد شكّلت هذه اللحظة "قطيعة حاسمة مع شكل التعلم التطوعي والتعددي الذي سبقها، حيث كانت الكنيسة والأسرة والنقابة توفّره بناءً على احتياجاتها الخاصة" (Green, 2013, p. 12).

وكانت الحكومات على استعداد لتحمّل التكلفة العالية لتوفير المنفعة العامة بسبب الفوائد الأوسع التي تعود على المجتمعات والاقتصادات. فبدون توفير الدولة للتعليم، لما كان الأفراد سيستثمرون كثيرًا في التعليم، مما يحرم المجتمعات من إمكاناتها. وقد اعتبرت البلدان المستقلة حديثًا في القرن العشرين أن بناء نظام تعليم عام هو السمة المميزة للتحرّر من الاستعمار. ولطالما هدف التعليم العام إلى الترويج للمثل النبيلة أو الأيديولوجيات الحاكمة. فحلّت الهياكل الجديدة محل الهياكل التعليمية التقليدية التي تديرها المجتمعات المحلية والمنظمات الدينية واستحوذت عليها.

يُعتبر التعليم أيضًا منفعة خاصة، ذلك أن استهلاك المزيد من التعليم يفضي إلى تحسين فرص الفرد وقد يستبعد الآخرين منها. ويصبح التعليم وسيلة للتمايز والتقدم: فأولئك الذين تمكّنوا من تسلّق سلم التعليم باتوا في وضع أفضل لتحقيق مستوى معيشي أعلى وعائدات أعلى. وبما أن أنظمة التعليم لا تستطيع استيعاب الجميع في المستويات العليا، تبذل العائلات كل ما في وسعها للتأكّد من أن أولادها هم الذين يصلون إلى القمة.

تولّد هذه المنافسة الطلب الذي يؤدي بدوره إلى توفير السلع والخدمات التعليمية. واستنادًا إلى السياق والتوجّه الوطنيَين، قد تظهر أسواق تعمل على توفير التعليم المباشر أو توفير خدمات أخرى تمنح ميزة، مثل دروس التقوية التكميلية. علاوةً على ذلك، يُعدّ التعليم مشروعًا مكلفًا، وقد اختلفت الحكومات في مدى توفير التمويل الكافي. فقد أُرغم البعض منها أو حتى اختار بشكل نشط تقليص حجم أنظمة التعليم العام، وتحويل العبء إلى الأسر. ونتيجةً لذلك، تختلف السلطة العامة المُمارسة على التعليم من حول العالم، تمامًا كما تختلف توقعات المواطنين المتعلّقة بمسؤولية الحكومة عن التعليم.

الحقّ في التعليم ينطوي على استحقاقات وحريات.

تم تكريس الحق في التعليم في صكوك حقوق الإنسان منذ حوالى 75 عامًا، لا سيّما في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان للعام 1948، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للعام 1966، واتفاقية حقوق الطفل للعام 1989. وتشمل هذه النصوص كلًا من الاستحقاقات والحريات. فللأفراد الحق في التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي، وهو استحقاق يجب أن يمتد تدريجياً إلى مستويات أعلى من التعليم مع ارتفاع قدرة البلدان. ولكن يتمّ الإقرار أيضًا بحقوق الأفراد في إنشاء المدارس واختيار نوع المدرسة التي يفضّلونها لأطفالهم، بما يتماشى مع معتقداتهم الدينية والأخلاقية، طالما أن هذه المدارس تلبّي الحد الأدنى من المعايير الحكومية. ويجب أن تضمن هذه المعايير أن التعليم موجّه نحو التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وشعوره بالكرامة، وأنه يعزّز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، ويتيح المشاركة الفعالة في مجتمع حرّ. ولا بدّ للتعليم أيضًا أن يعزّز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع المجموعات الإثنية والعرقية والدينية (United Nations, 1948; 1966).

في العام 1999، أصدرت لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تعليقها العام رقم 13 لتوضيح الحق في التعليم وما يترّتب على الدولة من التزامات. وحدّدت اللجنة أربعة مبادئ: يجب أن يتوفّر عدد كافٍ من المدارس ذات البنية التحتية المناسبة، والمدرسين المدربين، ومواد التعليم والتعلّم؛ ويجب أن تكون المدارس في متناول الجميع، دون تمييز أو عقبات مادية أو تكنولوجية أو مالية؛ ويجب أن تكون المناهج وطرق التدريس مقبولة وذات صلة ومناسبة ثقافياً وجيدة النوعية؛ ويجب أن يكون التعليم مرنًا وقابلًا للتكيّف مع الاحتياجات المجتمعية المتغيّرة (OHCHR, 1999).

مما لا شكّ فيه أن تحميل الدول مسؤولية الوفاء بهذه المبادئ يثير أسئلة مفتوحة كثيرة حول كيفية تدخّلها. فهل يجب عليها توفير التعليم أو تمويله أو تنظيمه؟ أو يتعيّن عليها القيام بكل هذا؟ ووفق أي مزيج؟ في حين يقع على عاتق الدول واجب احترام حق مواطنيها في التعليم وحمايته وإعماله، تؤدي مجموعة واسعة من الجهات الفاعلة غير الحكومية ذات الأشكال والترتيبات والدوافع المتنوعة، التي تضطلع بأعمال خيرية أو تبغي الربح، دورًا مهمًا في العديد من أنظمة التعليم. وقد تتضمّن أنشطتها التعاون مع الحكومة أو لا. فهل ينبغي تشجيع مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم أو احتوائها أو منعها من ذلك؟ قد تراعي الإجابات سياق البلد ومستوى التعليم ونوع النشاط. وقد تستجيب الحكومات للطلب الشعبي أو توجّهه.

يحظى التعليم العام بدعم قوي

تحدّد خيارات التعليم حياة الأطفال. ولا يتعيّن على أولياء الأمور إجراء حسابات بسيطة للتكاليف والفوائد المالية فحسب، بل عليهم أيضًا أن يراعوا عوامل متعددة ومترابطة. وتعكس الخيارات المتعلقة بما يتم تدريسه، وكيف، وبواسطة من وأين وجهات نظر العالم المتنافسة وتطلعات أولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرين في التعليم. وهي تتعلق ببعدَين رئيسيَين: السيطرة على الموارد وتوزيعها (الأيديولوجية الاجتماعية والاقتصادية) والقيم والمعتقدات لتغيير المجتمع (الأيديولوجية الاجتماعية والثقافية). ويميل الأشخاص الذين يعتقدون أنه يتعيّن على الحكومة تأدية دور أكبر من قوى السوق في الحوكمة الاقتصادية والتوزيع، وكذلك أولئك الذين لديهم قيم ليبرالية وليس محافظة في ما يتعلق بالنوع الاجتماعي والدين والمساواة والبيئة، إلى دعم زيادة الإنفاق العام على التعليم وتأدية الحكومة دورًا أساسيًا في توفير التعليم [1].

تُعدّ خيارات التعليم سياسية بدرجة كبيرة وتنعكس صراحةً أو ضمناً في جداول الأعمال السياسية. فبالإضافة إلى العوامل الأيديولوجية والظرفية للفرد، يختلف فهم التحديات الاجتماعية وكيفية ارتباط الحكومة والناس والمؤسسات ببعضها البعض من بلد الى آخر. وتؤثّر طريقة الفهم هذه على المواقف بشأن السياسات التي يجب على الحكومة اتباعها ومن ينبغي أن يستفيد منها.

تأتي الأبحاث حول دعم التعليم العام بشكل ساحق من البلدان ذات الدخل المرتفع. فمن بين 17 بلدًا من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فضّلت غالبية المستجيبين في كل البلدان باستثناء فنلندا زيادة الإنفاق على التعليم العام. وارتبطت المستويات الوطنية المرتفعة لانعدام المساواة الاجتماعية والاقتصادية بتفضيلات أقوى لمزيد من الإنفاق العام، لا سيّما في صفوف الأسر الأكثر فقرًا. وتتوافق المستويات الوطنية المرتفعة لانعدام المساواة في التعليم مع تفضيلات أكبر لزيادة الإنفاق العام في أوساط الأسر الأكثر ثراءً، لأنها ستكون المستفيدة الأولى (Busemeyer, 2012).

سلّط مسح حديث للمواقف في الدنمارك وفرنسا وألمانيا وأيرلندا وإيطاليا وإسبانيا والسويد والمملكة المتحدة الضوء على الدعم الكبير للإنفاق على التعليم العام. وكانت نسبة الدعم أعلى مما هي عليه في مجالات أخرى: فعندما طُلب من المستجيبين إعطاء الأولوية لواحد من ثمانية مجالات محتملة للإنفاق الإضافي، كان التعليم هو الخيار الأول مع نسبة تأييد بلغت 28٪. وحلّت الرعاية الصحية في المرتبة الثانية مع 22٪. وقد تفاوت الدعم حسب مستوى التعليم، حيث كان أعلى بالنسبة الى التعليم الابتدائي والثانوي (62٪) منه بالنسبة الى مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي (50٪) والتعليم العالي (47٪). وفي وقت أيّد فيه 77٪ من المستجيبين اختيار المدرسة، عارض أكثر من 60٪ فكرة أن تؤدي المدارس الخاصة دورًا هامًا في نظام التعليم الوطني. وبلغ متوسط الدعم للمدارس الخاصة 34٪، وتراوح بين 14٪ في السويد و49٪ في أيرلندا (Busemeyer et al., 2020).

تناول تحليل بيانات الوحدة الخاصة لبرنامج المسح الاجتماعي الدولي للعام 2016 بشأن دور الحكومة، والذي كُلّف القيام به لأغراض وضع هذا التقرير، دعم التعليم العام باستخدام عيّنة من 35 بلدًا، بما فيها 10 بلدان متوسطة الدخل (Edlund and Lindh, 2021). وبشكل عام، فضّل 75٪ من المستطلعين زيادة الإنفاق على التعليم، وتراوحت حصص البلدان بين 52٪ في الجمهورية التشيكية و95٪ في الفلبين. ويُلاحظ ارتفاع الدعم لزيادة الإنفاق على التعليم العام مع انعدام المساواة في الدخل (McCall, 2016)؛ وكانت الجمهورية التشيكية من بين البلدان التي تسجّل أدنى مستوى من عدم المساواة والفلبين من بين البلدان التي تسجّل أعلى معدلات انعدام المساواة. وفي المتوسط، كان الدعم لزيادة الإنفاق على التعليم العام أقوى في البلدان المتوسطة الدخل (89٪) منه في البلدان ذات الدخل المرتفع (68٪) (**الشكل 1.1**).

بشكل عام، اعتبر 89٪ من المستجيبين البالغين أن المسؤولية الأساسية عن توفير التعليم المدرسي تقع على عاتق الحكومات، بينما اعتبرت نسبة 6٪ أن المسؤولية الأساسية هذه تقع على الأسر و5٪ أنها تقع على عاتق مؤسسات أخرى (شركات خاصة ومنظمات هادفة للربح، ومنظمات غير ربحية، وجمعيات خيرية، وتعاونيات ومنظمات دينية). وأعطى المستجيبون في عدد قليل من البلدان إجابات استثنائية. وأعرب المشاركون في الهند (46٪)[2] والفلبين (63٪) وشيلي (76٪) عن أدنى دعم لتوفير التعليم العام، علمًا أن التعليم في هذه البلدان توفّره جهات غير حكومية بشكل واسع (**الشكل 1.2**).

تفسّر الأيديولوجيا جزئيًا المواقف في العديد من البلدان. ومن المرجّح أن تؤثّر الأيديولوجية الاجتماعية والثقافية على المواقف بشأن الإنفاق العام وتوفير الحكومة للتعليم بمقدار الضعف، مقارنةً بالأيديولوجية الاجتماعية والاقتصادية (في 80٪ من البلدان مقابل 40٪). وفي البلدان الأكثر فقرًا، تكون العلاقة بين الأيديولوجيا والمواقف الاجتماعية والاقتصادية أضعف بالنسبة إلى الإنفاق العام وأقوى بالنسبة الى توفير الحكومة للتعليم (**الشكل 1.3**). خلاصة القول إن الأيديولوجية تؤدي دورًا مهمًا في هذا السياق. ولهذا السبب، تشكّل الأفكار محور الحجج المؤيدة لدور الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم أو المعارضة له.

قبل الغوص في ثلاثة نقاشات رئيسية حول توفير الجهات غير الحكومية للتعليم، لا بدّ من التوقّف عند نتيجة تستحق التفكير وتتعلّق بدور التعليم

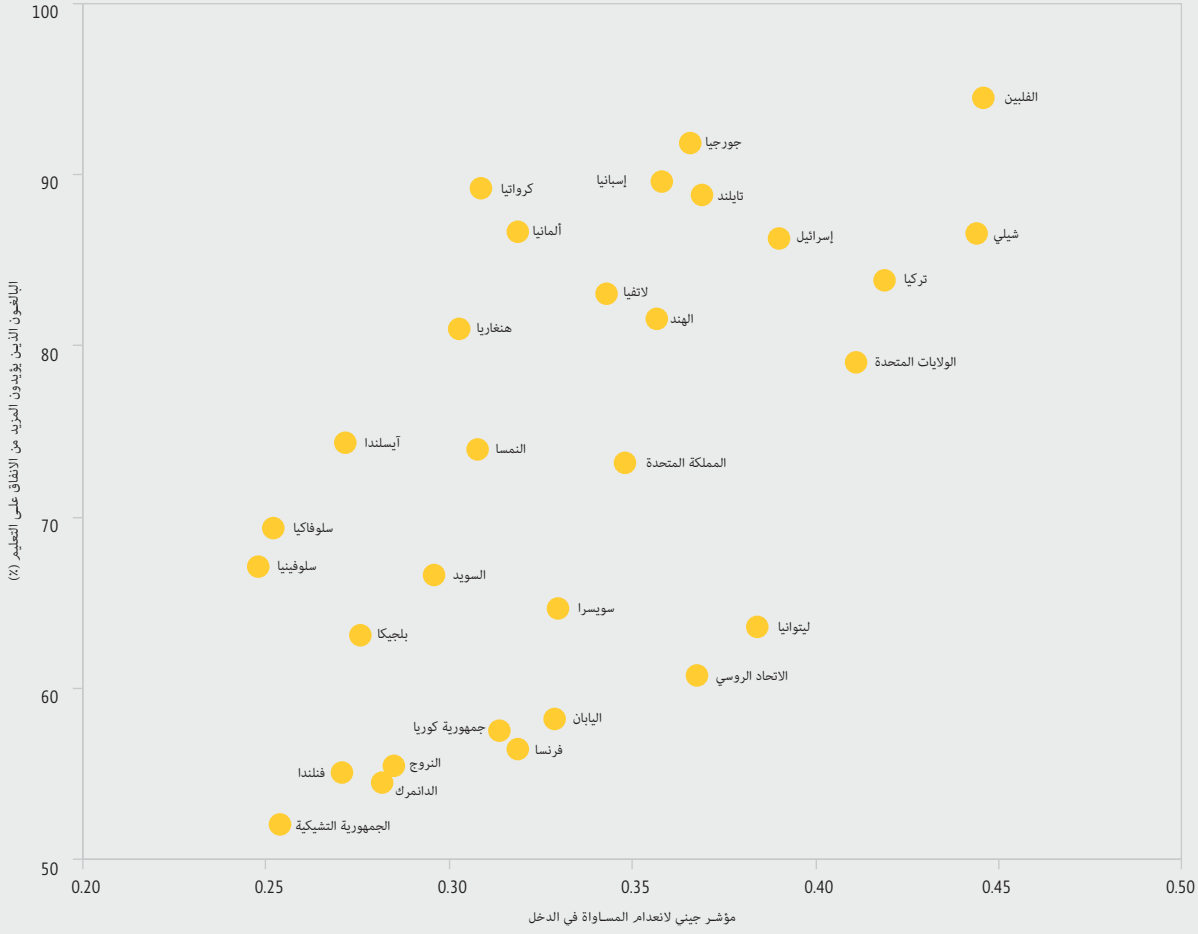
1 يعتمد القسم على Edlund و Lindh (2021).

2 سوف تُخصّص النسخة الإقليمية من هذا التقرير حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم لجنوب آسيا.

الشكل 1.1:

كلما زاد انعدام المساواة في بلد ما، كلّما فضّل الناس زيادة الإنفاق على التعليم العام

النسبة المئوية للبالغين الذين يفضّلون إنفاقًا أكثر أو أكثر بكثير على التعليم ومؤشّر جيني لعدم المساواة في الدخل، بلدان مختارة، *2016*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig1_1

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على Edlund and Lindh (2021) ومؤشرات التنمية العالمية.

نفسه. ففي 46٪ من البلدان التي تم تحليلها، ارتبط المستوى الأعلى من التعليم بموقف إيجابي تجاه زيادة الإنفاق العام على التعليم، مع ارتباط أقوى بكثير في ثلثي البلدان الأغنى (64٪) مقارنةً بالثلث الأفقر (15٪). وعلى النقيض من ذلك، يرتبط المستوى الأعلى من التعليم بموقف إيجابي تجاه دور حكومي أكبر في توفير التعليم في 9٪ فقط من البلدان: 15٪ من البلدان الأكثر ثراءً وصفر في المائة في أفقرها. من الناحية العملية، كلما ارتفع المستوى التعليمي لأحد أولياء الأمور، كلّما ارتفع دخله وزاد الميل إلى إرسال الأطفال إلى مدارس خاصة، كما سيتبيّن في ما بعد. والأمر هذا يفرض تناقضًا أخلاقيًا (Swift, 2003): فالتعليم يُفترض به أن يبني مواقف تدعم الاندماج والتماسك الاجتماعيَين؛ ومع ذلك، تبرز شكوى شائعة، لا سيما في البلدان التي يتزايد فيها توفير التعليم الخاص، مفادها أن النخب هي أول من يرفض التعليم العام، مما يؤدي إلى اعتقاد مجتمعي بأن للتعليم العام جودة سيئة وإلى حلقة مفرغة يطبعها الاعتقاد بأن التعليم العام لا يمكن أن يتحسّن.

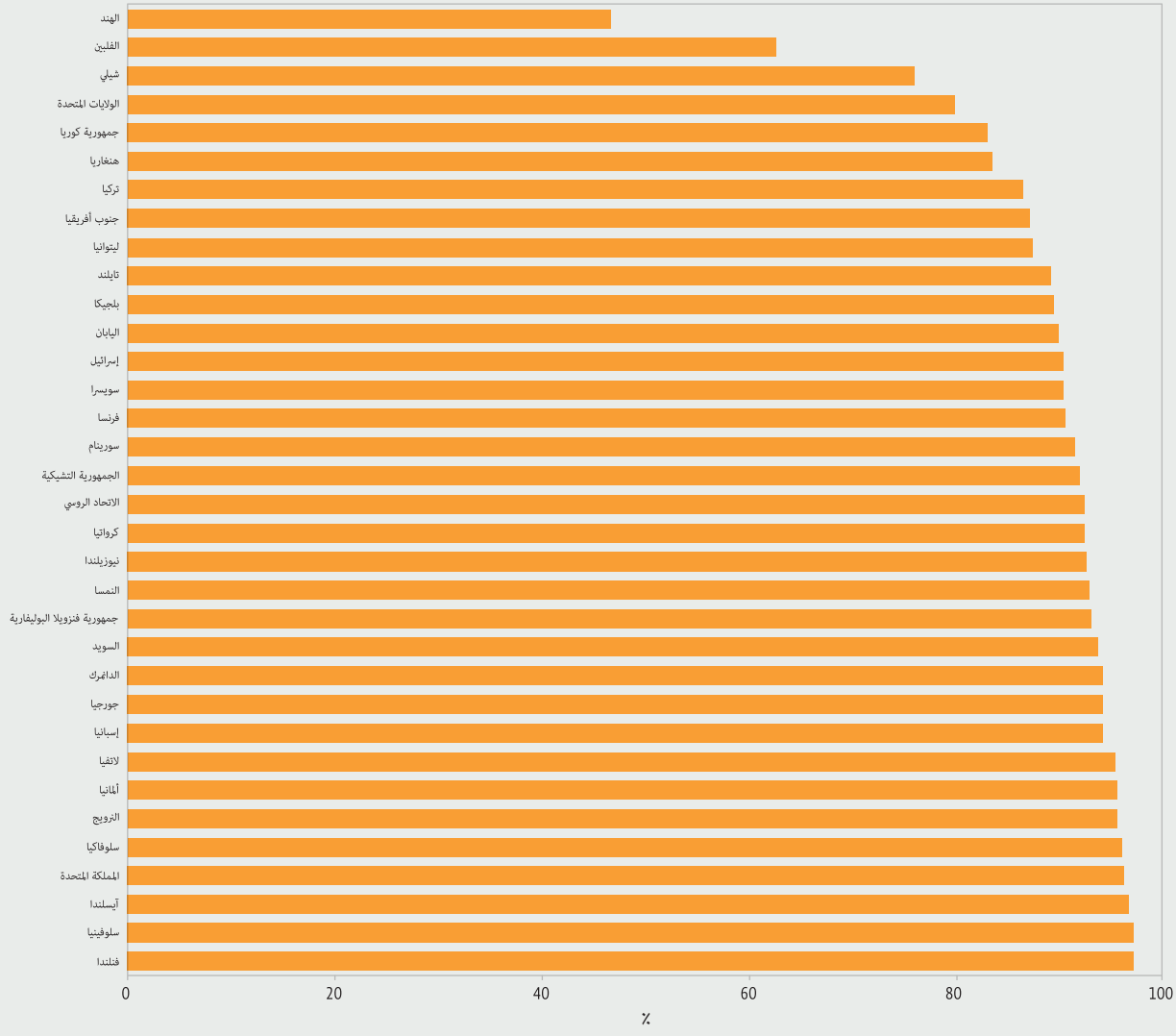
تدفع حجج متنوعة النقاش المؤيّد لتوفير جهات غير حكومية للتعليم والمعارض له.

يقدّم مؤيدو دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم ومعارضوها حججهم التي تتعلّق بقدرة الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية على تعزيز الكفاءة والإنصاف والشمول والابتكار في التعليم وشرعيتها في هذا المجال. وتُدرس هذه القضايا استنادًا إلى ما إذا كان الناس يعتقدون أن التعليم سلعة أو خدمة يمكن الحصول عليها من خلال السوق وما إذا كان يُفترض أن يتمكّن الناس من اختيار التعليم.

الشكل 1.2:

في معظم البلدان التي شملتها الدراسة، يدعم أكثر من 80٪ توفير الحكومة للتعليم

النسبة المئوية للبالغين الذين قالوا إن المسؤولية الأساسية لتوفير التعليم المدرسي تقع على عاتق الحكومة، *2016*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig1_2

المصدر: Edlund and Lindh (2021) استنادًا إلى البرنامج الدولي للمسح الاجتماعي 2016.

هل تتمتّع الجهات الفاعلة غير الحكومية بفعاليةً أكبر من حيث التكلفة في التعليم؟

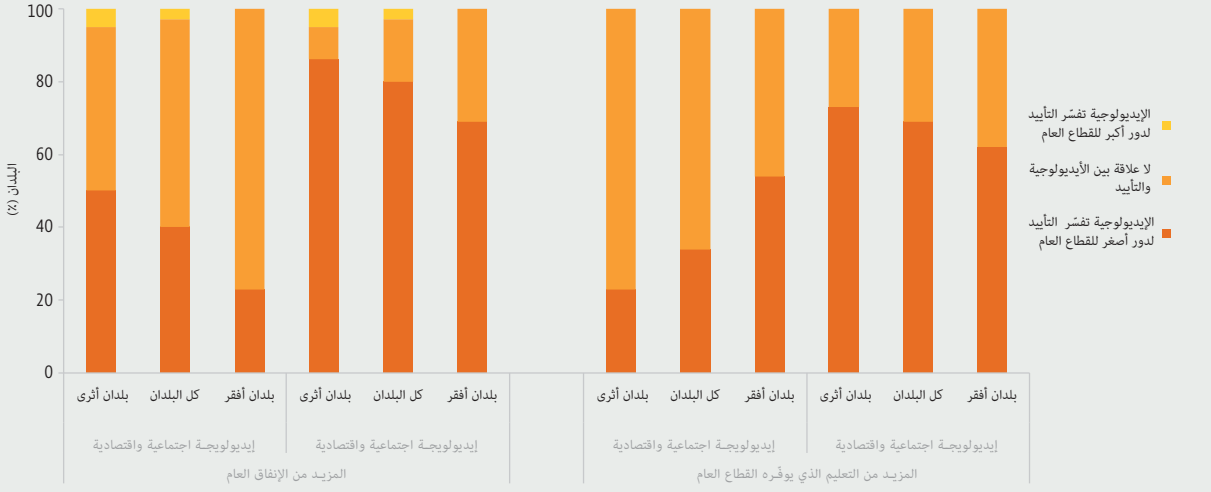
يعتبر مؤيدو النشاط غير الحكومي في التعليم أنه أمر لا مفرّ منه لأن الدولة لا تستطيع تلبية المجموعة الكاملة من مطالب أولياء الأمور في حقل التعليم. والجهات الفاعلة غير الحكومية تمتلك مجموعة متنوعة من الحوافز لتقديم سلع وخدمات تعليمية لا تستطيع الدولة تقديمها. قد يتصرّف البعض بدافع الصدقة، والبعض الآخر بموجب المعتقدات والأفكار، والبعض الآخر لتحقيق الربح. مهما كان السبب، إذا جاء عرض هذه السلع والخدمات مستجيبًا للطلب، تنشأ آلية السوق.

يؤكّد آخرون أن التعليم لا يتناسب والسوق التقليدية. بدلاً من ذلك، قُدّم اقتراح بإنشاء سوق للتعليم مخطّط لها، وتم اختباره هكذا اقتراح في حالات قليلة. والسوق هذه تشهد تنافس المنتجين، بما في ذلك المنظمات غير الربحية والمنظمات الربحية، للحصول على عقود عامة، بينما يشتري المستهلكون الخدمات بقسائم بدلاً من النقد (Le Grand, 2003). ومن خلال شبه السوق هذه، لن تسعى الحكومة فحسب إلى زيادة العرض في مجال التعليم بل ستعمل أيضًا على تحقيق أهداف أخرى، مثل فعالية التكلفة. ولكي يتمّ هذا، ينبغي أن يكون توفير التعليم من جانب الجهات غير الحكومية أكثر فعاليةً من حيث التكلفة من توفير الحكومة للتعليم.

الشكل 1.3:

الأيديولوجيا هي عامل رئيسي في المواقف تجاه دور الحكومة في الإنفاق على التعليم وتوفيره

النسبة المئوية للبلدان التي تشرح فيها الأيديولوجية الداعمة لتأدية الدولة دورًا أكبر في إعادة التوزيع (اجتماعي واقتصادي) ولنهج ليبرالي بشأن قضايا النوع الاجتماعي والدين والمساواة والبيئة (اجتماعي وثقافي) تأييد زيادة الإنفاق العام على التعليم وتوفيره من قبل الحكومة، حسب دخل البلد، *2016*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig1_3

ملاحظة: التحليل استنادًا إلى 35 بلدًا، مع مراعاة السنّ والجنس والتعليم.

المصدر: Edlund and Lindh (2021) استنادًا إلى البرنامج الدولي للمسح الاجتماعي 2016.

من حيث المبدأ، إذا ثبت أن فعالية التكلفة في إدارة المدارس ممكنة، فإن هذا الأمر يثير قضايا مختلفة. وينبغي ألا تكون فعالية التكلفة من الأسرار التجارية للمدارس غير الحكومية بل ينبغي، عوضًا عن ذلك، نشر المعرفة بمثل هذه الممارسات عبر نظام التعليم وممارستها من قبل جميع المدارس الحكومية وغير الحكومية على حد سواء.

من أين تأتي هكذا مكاسب؟ من الواضح أن رواتب المعلّمين تشكّل الكلفة الأكبر في التعليم. فإذا أمكن إثبات أن المعلمين في بلد ما يتقاضون رواتب عالية جدًا، يتعيّن على السياسة العامة حلّ هذه المسألة إذ أنها ليست سببًا لتغيير نموذج توفير التعليم. وقد تزيد الجهات الفاعلة غير الحكومية من فعالية التكلفة من خلال توظيف معلّمين شباب أو غير مؤهلين في عدد قليل من المدارس، لكن هذا الحلّ ليس بالمستدام. فبدلاً من ذلك، قد يميل مقدمو خدمة التعليم غير الحكوميين إلى تقليل المدخلات من خلال التركيز على المواد التي تُقاس نتائجها والتي قد تهمّهم من حيث التمويل فيهملون موادًا أخرى. ولكن هذا الوضع أيضًا ليس بالمستدام.

أخيرًا، يُصعب إجراء مقارنات موثوقة للتكلفة بين المدارس الحكومية وغير الحكومية. فعلى سبيل المثال، تميل المدارس العامة إلى خدمة السكّان الأكثر حرمانًا الذين يكون تعليمهم أكثر كلفةً. علاوةً على ذلك، يزيد احتمال أن تتواجد هذه المدارس في المناطق الريفية، حيث ترتفع التكاليف مرةً أخرى.

هل تؤمّن الجهات الفاعلة غير الحكومية الإنصاف والشمول في التعليم؟

تتمحور المجموعة الثانية من الحجج حول الإنصاف والشمول. ويشير الأشخاص الذين يعارضون المدارس غير الحكومية إلى المشاكل الناجمة عن اختيار المدرسة. فإذا كان بإمكان أولياء الأمور اختيار المدرسة التي يريدونها، دون أي لوائح توجيهية، فمن المرجح أن يتمكّن الأشخاص الأكثر ثراءً من تحمّل تكاليف أفضل المدارس، التي غالبًا ما تكون غير حكومية، مما يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة والتقسيم الطبقي والتفرقة.

تعتبر التقارير الأخيرة الصادرة عن المقرّرين الخاصين للأمم المتحدة بشأن الحق في التعليم أن الخصخصة تعزّز التفرقة والتمييز الجماعي بسبب تكلفة الوصول إلى أنواع مختلفة من المدارس، وأن المدارس الخاصة غالبًا ما تضلّل أولياء الأمور غير المطلّعين بشأن جودة التعليم الذي تقدّمه (Singh, 2015).

ومما لا شكّ فيه أن التسويق لسلع التعليم أو خدماته يترك تبعات على الإنصاف. وتتطلّب عملية اتخاذ القرار من قبل أولياء الأمور معلومات جيدة. ومع ذلك، لا تتوفّر معلومات حول خصائص المدرسة أو تتوفّر بشكل غير متساوٍ، في حال وُجدت، نظرًا إلى أن السكان الأكثر حرمانًا لا يمكنهم الوصول إليها كالآخرين. علاوةً على ذلك، هناك العديد من الفئات السكّانية

التي يصعب الوصول إليها والتي قد يتردّد مقدمو الخدمات في تقديم الخدمات لها، كالفئات التي تعيش في المناطق النائية (Srivastava, 2020).

في العام 2019، صاغ خبراء في مجال حقوق الإنسان والمناصرة وخبراء أكاديميون "عشرة مبادئ توجيهية بشأن التزامات الدول في مجال حقوق الإنسان لتوفير التعليم العام وتنظيم مشاركة القطاع الخاص في التعليم"، والمعروفة باسم مبادئ أبيدجان (Skelton et al., 2019). تهدف هذه المبادئ إلى توفير إطار معياري لإثراء النقاش وتقييم دور الخصخصة في التعليم بهدف توجيه البلدان في مجال تنفيذ القانون الدولي ذي الصلة (Adamson et al., 2021). وتقرّ هذه المبادئ بإمكانية قيام الحكومات بتمويل المدارس غير الحكومية التي تمتثل للمعايير الحكومية. ويدعو البعض منها الى وضع آليات للمساءلة العامة والتنظيم ورصد الامتثال.

يدعم أنصار توفير الجهات غير الحكومية التعليم هذه الآليات ويعتبرون أن مقدمي الخدمات غير الحكوميين يساهمون في إعمال الحق في التعليم وليس في انتهاكه. ومن وجهة النظر هذه، لا يصف القانون الدولي كيف يجب على الدول الوفاء بالتزاماتها التعليمية. فبإمكان الحكومات بالتالي أن تختار مزيجًا من التعليم العام والخاص طالما أنها تتحمّل مسؤولية التنظيم الذي يفرض التزامات معقولة (Emmerson, 2020).

في العديد من السياقات، قامت الجهات الفاعلة غير الحكومية بسدّ فجوات حقيقية في مجال توفير التعليم، وغالبًا ما صبّ ذلك في مصلحة الفئات المحرومة التي تهملها الأنظمة العامة. في الواقع، غالبًا ما تحجم الحكومات عن إنشاء مدارس في تجمّعات سكّانية غير نظامية. فقد وجد استعراض للأحياء الفقيرة/ المناطق المحرومة في أكبر ثماني مدن باكستانية أن 25٪ منها تفتقر إلى المدارس؛ وأن 74٪ من المدارس في المدن الباقية كانت خاصة (CHIP Training and Consulting, 2020). الى ذلك، تقدّم الجهات الفاعلة غير الحكومية أيضًا مساهمات قيّمة في سياق الأزمات وحالات الطوارئ. ففي أعقاب الزلزال الكارثي الذي ضرب نيبال في العام 2015، قدمت المنظمات غير الحكومية هياكل تعليمية تكميلية في المواقع التي لم تصلها الحكومة بالسرعة الكافية (Street Child, 2021). وفي السلفادور، تبلغ نسبة الالتحاق بالمدارس غير الحكومية ضعف المتوسط الوطني في المناطق الحضرية التي تعاني من العنف والعصابات (USAID et al., 2018).

هناك مجموعة منفصلة من الاعتبارات تتعلّق بالشمول. ويقوم بعض الأشخاص الذين يعتقدون أنه ينبغي على الحكومة ألا تؤدي دورًا أساسيًا في توفير التعليم بتحدّي سلطتها لجهة اتخاذ القرار بشأن محتوى التعليم أو قدرتها على توفير تعليم بالمستوى المرغوب. تشمل الأسباب الدين والأيديولوجية السياسية واللغة الأم وإمكانية وصول المتعلمين ذوي الإعاقة إلى التعليم. إلى ذلك، تأثّر أعضاء لجنة صياغة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بالذاكرة الحديثة آنذاك لكيفية استخدام التعليم العام لتلقين الشباب عقائديًا خلال النظام النازي في ألمانيا. وأرادوا تقديم حجة مضادة للإشارة المتنازع عليها إلى كون التعليم إلزاميًا، والتي تمت الموافقة عليها بهامش صوت واحد فقط في أيار/ مايو 1948. بالإضافة إلى ذلك، كانت سياقاتهم الوطنية وغيرها من السياقات تحفّزهم. وفي هذا الصدد، قامت الجمعية العامة للأمم المتحدة، بقيادة لبنان حيث كان التعليم يُفصل تقليديًا على أسس طائفية، باعتماد الفقرة الخاصة بحق أولياء الأمور في "اختيار نوع التعليم الذي يُعطى لأولادهم"، وإن بهامش ضئيل بلغ 17 صوتًا مقابل 13 (مع امتناع 7 أعضاء عن التصويت)، في تشرين الثاني/ نوفمبر 1948 (Stanfield, 2021).

تفضّل بعض المجموعات، في بلدان كثيرة، أن يتكيّف التعليم مع معتقداتها ومبادئها. ويستطيع أولياء الأمور المطالبة بتعليم منفصل وغير حكومي بسبب مخاوف مفادها أن المدرسة العامة المحلية تهدّد قيم المجتمع الثقافي أو العرقي أو اللغوي أو الديني الذي يرغبون في تربية أطفالهم فيه. وقد تعتبر الحكومات أن هذا الأمر يتعارض مع التزامها بضمان التعليم العادل والشامل ومع قدرتها على تطبيق معايير موحّدة في محاولة لتوفير نوعية التعليم نفسها لجميع الأطفال، دون استثناء.

تقوم الحكومات صراحةً أو ضمناً بتفويض المسؤولية إلى جهات فاعلة غير حكومية لأسباب مختلفة. ففي بيئة خارجة من نزاع، قد تسمح الحكومة لجهات فاعلة غير حكومية بتوفير التعليم كتدبير لبناء السلام، على سبيل المثال لأقلية إثنية. وقد تسمح الحكومات للمجتمعات الدينية بإدارة المدارس، على الرغم من أن بعض هذه المدارس قد تسعى بشكل مثير للجدل للحصول على استثناءات من المناهج الدراسية الوطنية، في مجال العلوم أو التربية المدنية مثلًا.

في معظم البلدان، اضطلعت جهات خيرية غير حكومية تاريخيًا بمهمّة توفير التعليم للأطفال ذوي الإعاقة. ومع مرور الوقت، اعتمدت الحكومات تشريعات بشأن التعليم الشامل الذي يفترض التحاق جميع الأطفال بالمدارس العامة المحلية. ولكن عندما لا يكون انتقالهم حسن الإعداد، قد يعاني هؤلاء الطلاب من التحيّز والوصم. وقد يعمد أولياء الأمور الذين يشعرون أن المدارس العامة لا تلبّي احتياجات أطفالهم إلى إعادتهم الى المدارس غير الحكومية المخصّصة لذوي الاحتياجات الخاصة. من المسؤول عن أنظمة التعليم الموازية؟ أهي الدول التي تموّل بشكل غير كاف المدارس العادية، أم الجهات الفاعلة غير الحكومية التي تستجيب لمطالب الأسر؟ بالمقابل، قد تلجأ المدارس غير الحكومية، تجاوبًا مع ضرورة التنافس، الى استبعاد بعض الطلاب، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة، منتهكةً بذلك المبادئ الأساسية للإنصاف وعدم التمييز في التعليم.

أخيرًا وليس آخرًا، تؤثر الجهات الفاعلة غير الحكومية على الإنصاف والشمول في التعليم بطرق متناقضة. فقد ناصر عدد كبير من منظمات المجتمع المدني والمؤسسات الخيرية مؤخرًا التعليم الشامل والتغييرات في التشريعات والسياسات. ولكن عندما تكون جهود المناصرة التي تبذلها هذه الجهات الفاعلة قوية بما فيه الكفاية لتوجيه النقاش العام بفعالية وتحديد التغييرات في السياسات، تُطرح أسئلة حول ما إذا كان هذا التأثير مشروعًا أو يقوّض العمليات الديمقراطية.

هل تأتي الجهات غير الحكومية بمزيد من الابتكار إلى التعليم؟

يؤكد مؤيدو مشاركة الجهات غير الحكومية في التعليم أن هذه المشاركة تساعد على زيادة الابتكار. وقد ظهرت أفكار عديدة غيّرت مفاهيم علم التربية على هوامش أنظمة التعليم العام أو حتى خارجها. في الواقع، يظهر استعراض لحياة كبار المفكّرين في مجال التعليم أن كثيرين شكّكوا في قدرة أنظمة التعليم العام على تثقيف الناس (IBE, 2006)، ودعوا إلى إصلاح هذه الأنظمة بشكل أساسي أو تجاوزها. وتعرّض كثيرون للإقصاء من جانب الأنظمة نفسها التي سعوا إلى تحسينها، أو وجدوا سياقات مؤاتية بشكل أكبر لتطبيق أفكارهم، علمًا أن البعض منها قد اعتُمد في نهاية المطاف في التعليم العام بعد أن جرى تمييعها بشدّة في الكثير من الأحيان.

نمت أنظمة التعليم العام وتحوّلت إلى بيروقراطيات مركزية واسعة يمكن أن تغفل السكّان الذين يتعيّن عليها خدمتهم. ويُوجّه إليها انتقاد شائع وهو أنها تقضي على المبادرة وتفرض توحيد المقاييس وتثبط عزيمة الطلاب والمعلّمين. وتستطيع الجهات الفاعلة غير الحكومية معالجة الاحتياجات غير الملبّاة، الأمر الذي يوفر فرصًا للمعلمين المتفانين للابتكار في توفير التعليم وإدارته دون عبء القواعد الإدارية. ويشير تحليل شمل 3000 ابتكار في التعليم ("فكرة أو تقنية شكّلت قطيعة مع الممارسة السابقة، وغالبًا ما تكون جديدة في سياق معين، حتى وإن لم تكن جديدة بالنسبة الى العالم") إلى أن 60٪ من الابتكارات نفّذتها منظمات غير حكومية، و26٪ منظمات ربحية، و12٪ جهات عامة (Winthrop, 2018, p. 6). في الواقع، تبتكر المنظمات غير الحكومية في مجالات تتراوح بين المحتوى (مثل تعليم ريادة الأعمال) والمدخلات (مثل مواد القراءة التكميلية) والأنظمة (مثل تحفيز المعلّم) والرصد (مثل المساءلة).

على الرغم من ذلك، غالبًا ما يكون الابتكار كلمة طنانة يتم الإبلاغ عنها ذاتيًا ويكون مُبالغًا فيها لجمع الأموال أو للدعاية. ففي محاولة للتذرّع بميزة تنافسية، قد يشير مقدمو خدمات التعليم غير الحكوميين إلى ما لا يعمل في التعليم العام، مما يثير انعدام الثقة. ولكن ما يُقدّم على أنه ابتكار ناجح في بيئات ضيقة النطاق وخاضعة للتحكّم قد لا يكون مبتكرًا، ناهيك عن قابليّة تكراره. وفي هذا الصدد، تختبر بعض الجهات الفاعلة غير الحكومية ما إذا كانت ابتكاراتها تعمل في أنظمة التعليم العام. وتقوم منظمة غير حكومية مقرّها المملكة المتحدة واسمها Promoting Equality in African Schools بإدارة 32 مدرسة ثانوية في أوغندا وزامبيا، وتعمل بالتعاون مع وزارة التعليم الأوغندية لتكييف مكوّنات نموذج الدعم والإشراف الخاص بها وتنفيذها (Chu and Channa, 2019). من ناحية أخرى، نفّذت منظمة Pratham غير الحكومية الهندية برنامج Read India الخاص بها، وهو برنامج يدعم اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب التأسيسية بشكل مباشر مع المدارس والمجتمعات المحلية وبشكل غير مباشر بالتعاون مع حكومات الولايات والحكومات المحلية (Banerji and Chavan, 2016). من جهته، يهدف تحالف Escola Nova 21، وهو تحالف يضمّ جهات فاعلة غير حكومية ومجلس إقليم برشلونة، إلى تعزيز نظام المدارس العامة في كاتالونيا، في إسبانيا. وقد أتاح هذا التحالف تعزيز مشاريع التحوّل المدرسي واختبار بروتوكولات للتغيير على مستوى النظام برمّته (Escola Nova 21, 2020). غير أن هذه الأمثلة هي استثناءات. فقليلة هي الجهات الفاعلة غير الحكومية التي تملك حوافز لدعم التعليم الذي توفّره الدولة.

تُعتبر مهمّة توفير الابتكار مهمّة معقدة بالنسبة إلى أنظمة التعليم العام. فلا بدّ من تجربة التغييرات واختبارها للتأكّد من قابلية توسيع نطاقها. ويمكن أن تشمل التحديات العقبات البيروقراطية، والفجوات في القدرات التنظيمية، والنقص في دوافع المعلّمين وأولياء الأمور، ومحدودية الموارد المالية، والتدخّل والمعارضة السياسيَين. ومع ذلك، لا تكون أنظمة التعليم العام، من حيث تصميمها، مناهضة للابتكار. وتتوفّر في هذا الصدد مجموعة متنوعة من الآليات لإدخال التغيير.

غالبًا ما تشوّه النقاش حول الابتكار الإشارة إلى مفاهيم أساسية بطرق متناقضة. فتوحيد المقاييس مفهوم يندّد به أولئك الذين يعارضون ما يعتبرونه جمودًا وتجانسًا وعدم تمايز في أنظمة التعليم العام. غير أن الأشخاص الذين يدافعون عن الإنصاف في التعليم يشجّعون توحيد المقاييس في جهودهم لإلغاء المدارس الانتقائية والترويج للمناهج الأساسية المشتركة لضمان تلبية المعايير في جميع المدارس. وفي حين يرفضون فكرة أن توحيد المقاييس يعني بالضرورة توحيد المقاربة، يعتبرون أنه من المرجّح أن يفضي قيام الجهات غير الحكومية بتوفير التعليم إلى توحيد المقاييس بهذا المعنى، بحجة أن الضغط التنافسي الذي غالبًا ما يتأثر بمقدمي خدمات التعليم من القطاع الخاص قد يسرّع الميل إلى الامتثال. وفي نهاية المطاف، لتحديد ما إذا كان توحيد المقاييس يثني عن الابتكار، يتعيّن تحديد المقاييس التي يُعتمد عليها، وكيفية قياسها وتقييمها، والحوافز الموجودة لتحقيقها، وآليات التغذية الراجعة المتوفّرة التي تتيح للمدارس التعلّم من الممارسات الجيدة. وتزداد المخاطر عندما يتم تحديد المعايير باستخدام مجموعة ضيّقة من نتائج التعلّم.

لاقت مصطلحات مثل "المساءلة" و"الاستقلالية" و"الاختيار" الترحيب والتنديد على حد سواء، باعتبارها مبادئ تنظيمية للتعليم. وترتبط هذه المصطلحات عادةً بالدور المتزايد للجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم. فعلى سبيل المثال، استند البنك الدولي في ترويجه لتوفير التعليم الخاص إلى مفاهيم صنع القرار المحلي واللامركزية المالية، واستقلالية المدرسة في مجال الموارد والموظفين والمحتوى، ومعايير المساءلة وآلياتها، وصوت أولياء الأمور (Baum et al., 2014). لكن منح المزيد من السلطة للحكومة المحلية والمدارس وأولياء الأمور قد يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة في المخصصات بين المناطق الغنية والفقيرة، والمدارس الحضرية والريفية، وأولياء الأمور ذوي المستوى التعليمي الأعلى أو الأدنى. وقد لا يعمل الاختيار، الذي هو محرّك المنافسة في السوق، بالطريقة نفسها في مجال التعليم. وفي حين يمكن فحص كلّ من هذه الأفكار بناءً على مزاياها، فإنها لا تبرّر بالضرورة تأدية الجهات غير الحكومية، وبشكل محدّد الخاصة، دورًا أكبر في توفير التعليم.

تسود أساطير حول الجهات الحكومية وغير الحكومية في التعليم.

يبحث هذا التقرير في مجموعة واسعة من الأدلة من حول العالم من أجل استعراض الدور الذي تؤديه الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم. كما أُشير إليه أعلاه، تُعتبر أي جهة فاعلة لا تمثّل الدولة جهةً غير حكومية لها صوت ومساهمة في التعليم، انطلاقًا من أولياء الأمور الفقراء الذين ينفقون الأموال على التعليم وصولًا إلى الشركات التي تستطيع من حيث هيمنتها على السوق تحديد شكل أنظمة التعليم. ولا ينظر التقرير فقط في الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم من خلال المنظور التقليدي للمدارس الخاصة، ولكنه يدرس أيضًا الأنشطة المباشرة وغير المباشرة الأخرى، من الدروس الخصوصية وأنظمة التقييم وصولًا إلى التأثير على جداول أعمال الأبحاث الجامعية ومبيعات الألعاب التعليمية. ويقوم التقرير بمسح الأنشطة التي تؤثّر على الأشخاص من مختلف الأعمار، من الأطفال الصغار الذين يتلقّون الرعاية إلى البالغين الذي يتابعون التدريب المهني، والذي توفّره بشكل أساسي جهات فاعلة غير حكومية. ويعمد التقرير في مختلف أقسامه إلى التشكيك في عشر أساطير متكرّرة حول دور الجهات الحكومية وغير الحكومية في التعليم.

الأسطورة 1.

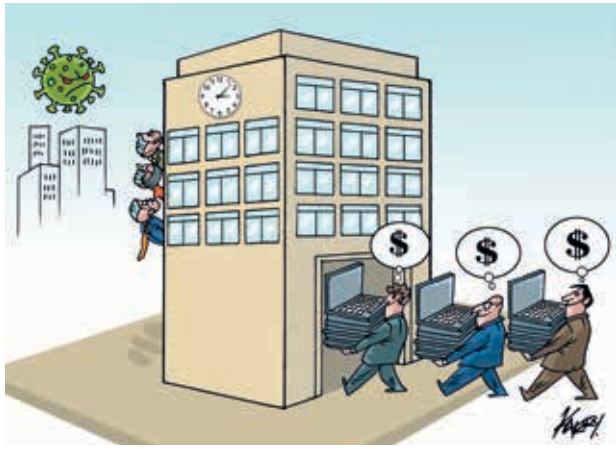
يمكن التمييز بوضوح بين الجهات الحكومية وغير الحكومية.



تشمل أي مناقشة حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم عادةً تصنيفًا ثنائيًا: المدارس العامة والمدارس الخاصة. من الناحية العمليّة، يبدو المشهد أكثر تعقيدًا والفروق أقل وضوحًا بكثير. فالجهات الفاعلة غير الحكومية متباينة إلى حد كبير، وهي تدخل حقل التعليم لأسباب متنوعة تتعلّق بالأفكار والقيم والمعتقدات والاهتمامات. ويتوصّل الكثير منها الى ترتيبات تنظيمية نظامية أو غير نظامية مع الحكومة، بما في ذلك التعاقد والشراكات بين القطاعَين العام والخاص، وهي ترتيبات تطمس الخطوط التي تتيح التمييز بينها. وفي حين تتبع الجهات الفاعلة عادةً غرضًا محددًا (كتوفير التعليم، والتمويل، والتنظيم، والإدارة)، وفق اختصاصات متّفق عليها (مثل الأهداف، والفترة الزمنية، وتقاسم الموارد)، لا تكون العمليات التي تحكمها دقيقة أو منظّمة أو خطية أو عقلانية أو تعاونية. كما أن النفوذ بين الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية أو في ما بينها لا يكون موزّعًا على قدم المساواة أو متوازنًا. ولا تكون الاهتمامات تكافلية ولا تركّز بشكل حصري أو حتى في المقام الأول على تعزيز الجودة أو الكفاءة بل يُحتمل أن تنتج عن المساومة بين جهات فاعلة تملك معلومات مختلفة أو غير كاملة أو مميّزة. ويتم التوصّل الى القواعد الرسمية من خلال معايير غير رسمية وممارسات خفية أحيانًا لتحقيق الميزة، بما في ذلك المكاسب الاقتصادية والشرعية وبسط النفوذ أو القوة (Srivastava, 2020).

الأسطورة 2.

إن نطاق الخصخصة معروف.



غالبًا ما يعتمد وصف الاتجاهات في دور الجهات الفاعلة غير الحكومية على حصة المؤسسات الخاصة في إجمالي الالتحاق. فبعد أن نمت الحصة بنسبة 7 نقاط مئوية لتصل إلى 17٪ في التعليم الابتدائي و26٪ في التعليم الثانوي خلال فترة 10 سنوات، ظلّت مستقرّة نسبيًا منذ العام 2014. لكن هذه الإحصائيات تقلّل من نطاق الخصخصة إذا استبعدت المؤسسات غير المسجّلة، وتبالغ في تقديرها إذا صنّفت كمؤسسات خاصة تلك التي هي عامة، على اختلاف مقاصدها وأغراضها. كما أن هذه الاحصائيات لا تعكس حقيقة أن التعليم الفني والمهني وتعليم الكبار يتم إلى حد كبير في مكان العمل، خارج نطاق سلطة الحكومة. فحتّى في البلدان التي لا توفّر فيها الجهات غير الحكومية رسميًا التعليم، بما في ذلك كوبا (Gonzales, 2014) وجمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية (Hui, 2019)، نمت صناعة التدريس الخصوصي في السنوات الأخيرة. فكيف تحسب البلدان معلّمي المدارس العامة الذين يكملون دخلهم من خلال تدريس الطلاب بعد ساعات العمل؟ إلى أي مدى يُعتبر عامًا نظام التعليم الذي يستعين بمصادر خارجية للكتب المدرسية أو التقييم أو إدارة البيانات أو حتى تقديم الطعام والنقل؟ هل ما زال بالإمكان اعتبار السياسة الحكومية التي يصيغها أحد أعضاء جماعة الضغط سياسةً عامة؟

الأسطورة 3.

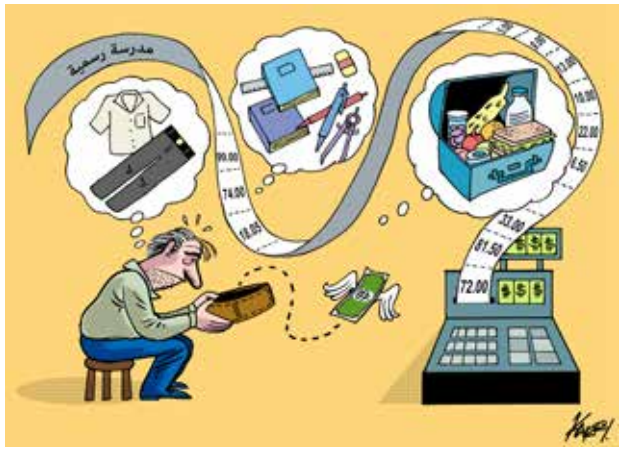
لا بدّ من إلقاء اللوم على القطاع الخاص لجهة خصخصة التعليم.



غالبًا ما يلوم معارضو توفير الجهات غير الحكومية للتعليم مقدمي الخدمات على نمو المدارس الخاصة، ولكن يبدو أن هذا النمو هو أحد الأعراض وليس السبب. فالغالبية العظمى من مقدّمي خدمات التعليم الخاصة هي مدارس ذات مالك واحد برزت استجابةً لمخاوف أولياء الأمور الحقيقية بشأن جودة المدارس العامة التي انخفضت بسبب الإهمال. قد لا تكون مشاكل العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل في التعليم العام من صنعها. ففي كثير من الأحيان، أدّت برامج التكييف الهيكلي الحادة إلى خفض التمويل المتاح للتعليم العام وخدمات أخرى. وسرعان ما انهارت مؤسسات استغرق بناؤها عقودًا وكان من المستحيل إحياؤها. وعندما أصبح التدهور في الجودة واضحًا، قامت الأسر الغنية، وبدرجة أقل أيضًا الأسر الفقيرة، بترك النظام العام، مما قوّض الدعم الذي كان يحظى به وأدّى الى نقص تمويله. وتشمل العوامل ذات الصلة التي لربما أدّت إلى تفاقم مثل هذه الأوضاع النخبوية في صفوف القادة السياسيين التي زادت من تساهلهم إزاء عدم المساواة وقلّصت التزامهم بحماية التعليم العام والسكّان المحرومين الذين استفادوا منه.

الأسطورة 4.

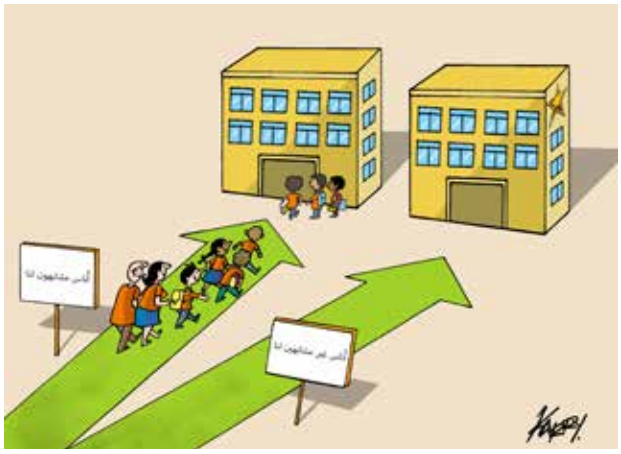
التعليم العام مُنصف.



تسود أسطورة أخرى تعتبر أن التعليم العام مجاني. في الواقع، غالبًا ما تتحمّل الأسر تكاليف تعليم عالية من خلال الرسوم الخفية، والمدفوعات من الأموال الخاصة التي يمكن تجنّبها، والنفقات الإضافية للتعويض عمّا لا تقدمه المدارس العامة. وتستهدف سياسات وبرامج قليلة الفئات السكانية المهمّشة لتستفيد من الإنفاق على التعليم العام (علمًا أنه لا يوجد أي منها في البلدان الفقيرة). في حين أنه من الشائع انتقاد أنظمة التعليم التي فتحت الأبواب أمام مقدمي خدمة التعليم غير الحكوميين، مما أدى إلى تفاقم انعدام المساواة، تفشل الكثير من أنظمة التعليم العام في الحؤول دون التقسيم الطبقي والتفرقة. وقد وجد مؤشّر للتنوّع الاجتماعي في المدارس في أمريكا اللاتينية، استنادًا إلى نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب، أن الأرجنتين والبرازيل وشيلي والمكسيك سجّلت مستويات عالية مماثلة من التفرقة في العام 2018 (OECD, 2019)، على الرغم من أن شيلي وحدها تتعرّض للانتقاد بسبب نسبة الالتحاق العالية بالمؤسسات الخاصة في المرحلتَين الابتدائية والثانوية.

الأسطورة 5.

يسند أولياء الأمور اختيار المدرسة إلى معلومات قوية حول الجودة.



يسود افتراض أساسي بين الأشخاص الذين يدعمون المدارس غير الحكومية واختيار المدرسة مفاده أن أولياء الأمور، كمستهلكين، يستطيعون الوصول إلى المعلومات حول أفضل المدارس واستخدام هذه المعلومات بكفاءة. على المستوى العمليّ، وكما تشير إليه الأسطورة السابقة، هذه مغالطة. فالاختلافات بين المدارس ضئيلة، وعلى الرغم من أن زيارة إحدى المدارس قد تكشف الكثير عن جودتها، إلا أن القليل من مصادر المعلومات، إن وُجدت، تستطيع تحديد أفضل المدارس عن بُعد. فما يعرّف المدرسة الأفضل هو موضع خلاف ولا يمكن تلخيصه في نقطة واحدة. ويتّضح أن البيانات المطلوبة لتحديد القيمة التي تضيفها المدارس إلى النتائج الأكاديمية للأطفال معقّدة للغاية بحيث يتعذّر على معظم البلدان إدارتها، ناهيك عن التواصل بشأنها. مهما كانت الحال، غالبًا ما يتجاهل أولياء الأمور هذه المعلومات، فهم يختارون المدارس التي تروق لهم لأسباب أخرى، مثل المعتقدات الدينية والملاءمة والخصائص الديمغرافية للطلاب. في الواقع، غالبًا ما يبحث أولياء الأمور عن المدارس التي يتمتّع طلابها بالوضع الاجتماعي الذي يطمحون إليه ويأخذون المشورة من شبكاتهم الاجتماعية. أخيرًا، من الناحية العملية، لا تستطيع أسر كثيرة اختيار المدرسة، لا سيما في المناطق الريفية.

الأسطورة 6.

المنافسة تفضي إلى تحسين المدرسة.



يتمثّل مبدأ آخر يستخدمه مؤيدو النشاط غير الحكومي في التعليم في أن التغيير أفضل من الوضع الراهن. فالمؤسسات العامة تتحوّل ببطء؛ ويطبع البطء بشكل خاص مؤسسات التعليم العام لجهة الاستجابة للطلبات الفردية والمجتمعية على المهارات ذات الصلة. وغالبًا ما يحظى موظّفو الخدمة المدنية الذين لا يأتون بأداء جيّد بالحماية، فيما تمنع المصالح الخاصة الابتكارات التي يمكن أن تزيد من الكفاءة والجودة. في هذا السياق، يجب أن يضمن مقدّمو الخدمات البدلاء وإمكانية اختيارهم قيام المدارس العامة بتسريع الإصلاحات المطلوبة. وفي الحياة اليومية، تحفّز المساءلة والمنافسة الصحية بعض الناس على التحسّن. أما في المجال الاقتصادي، فتتنافس الشركات من أجل البقاء لأن جني الأرباح هو سبب وجودها. لكن لا يتّضح كيف تعمل هذه الديناميكيات في التعليم. فنادرًا ما تُنشر دراسات تظهر تأثيرات المنافسة على مستوى النظام نظرًا لتعقيد الموضوع، فتكون النتائج غير حاسمة. والأسوأ من ذلك هو أن المنافسة قد تقود المدارس غير الحكومية إلى الانصياع لتطلعات أولياء الأمور، خلافًا للممارسات التربوية الجيدة. فعلى سبيل المثال، قد تختار هذه المدارس اللغة الإنجليزية كلغة تدريس، بغضّ النظر عن اللغة التي يتحدث بها المتعلمون في المنزل.

الأسطورة 7.

المدارس والجامعات الخاصة أفضل.



هناك جدل مستفيض حول ما إذا كانت المدارس والجامعات الخاصة أفضل من المدارس والجامعات الحكومية. وتُعتمد إجمالًا المقارنة بين معدّلات النجاح في امتحانات المدارس العامة والخاصة كدليل في جداول ترتيب المدارس، كما يرد في وسائل الإعلام وكما يراه أولياء الأمور. وينطبق الأمر نفسه على تصنيف الجامعات، التي يُعتبر نموّها من حيث العدد والشعبية نقطة مرجعية أساسية للأداء. من الناحية العملية، يجب أن تراعي المقارنات الاختلافات بين أنواع المدارس والجامعات. فعدد الطلاب المقبولين يختلف في الواقع، حيث من المرجح أن يختار أولياء الأمور الميسورون والمتعلمون والطموحون للغاية مدرسة خاصة. والمدارس الخاصة، بدورها، قد تكون قادرة على غربلة الطلاب لتعظيم إمكانية تحقيق أفضل النتائج. وغالبًا ما تتمتّع المدارس الخاصة بموارد أفضل (وإن لم يكن ذلك دائمًا)، مما يتيح لها بسهولة تحقيق إمكانات الطلاب الذين يُسهل تعليمهم. وعندما يتمّ التحكم في هذه العوامل، يجري عادةً تقليص الفجوة بين المدارس العامة والخاصة أو القضاء عليها. في الواقع، هذا مجرد معيار واحد للمقارنة. فهل يجب مقارنة النتائج النهائية فقط، وليس مساهمة كل نوع من أنواع المدارس والجامعات في تحسين نتائج الطلاب؟ هل ينبغي مقارنة النتائج الأكاديمية وليس المهارات الحياتية؟ في أي مرحلة من الحياة يجب مقارنة النتائج؟

الأسطورة 8.

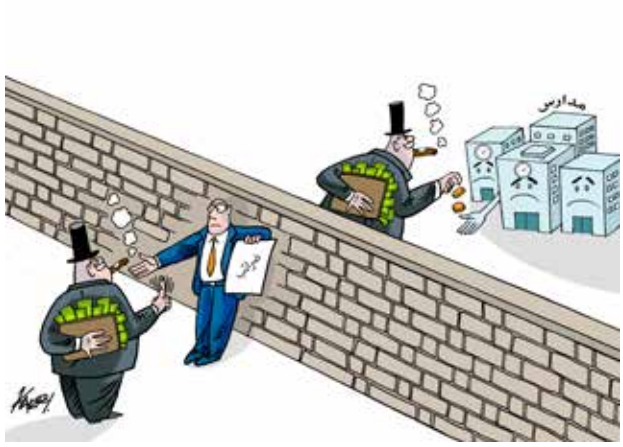
يشكّل القطاع الخاص حلاً لتحدي التسرّب من المدرسة.



مع التحاق أكثر من 350 مليون طالب في المرحلتَين الابتدائية والثانوية في المؤسسات الخاصة، يُقال أحيانًا إن الجهات الفاعلة غير الحكومية تستطيع المساعدة في زيادة مستويات الالتحاق والمساهمة في تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. صحيح أنه إذا تحوّل هؤلاء الطلاب إلى نظام التعليم العام، كما حدث في البلدان التي ترك فيها الطلاب المدارس الخاصة خلال جائحة كوفيد- 19 لأسباب مالية أو بسبب الاستياء من المدارس، فإن الأزمة لا مفرّ منها. غير أن الجهات الفاعلة غير الحكومية لا تعمل بالمستوى اللازم للمساهمة في تعميم إتمام التعليم الابتدائي والثانوي. فالمدارس الخاصة تزدهر في المناطق الحضرية، حيث بات تعميم الالتحاق بالتعليم على وشك أن يتحقّق. لكن هذه المدارس تغيب إلى حد كبير في المناطق الريفية. وفي البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، يكون احتمال التحاق الأطفال من أغنى 20٪ من الأسر بمدرسة خاصة أكبر بعشرة أضعاف من أقرانهم من أفقر 20٪ من الأسر. في الواقع، تمتّ المبالغة في قدرة المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم على تحسين الإنصاف.

الأسطورة 9.

يُعتبر القطاع الخاص أحد الحلول لفجوات تمويل التعليم.



يحمل إطار عمل التعليم 2030 آمالًا كبيرة في أن "يضطلع القطاع الخاص والمنظمات والمؤسسات الخيرية بدور هام من خلال استخدام ... خبرتها في مجال الأعمال التجارية ومواردها المالية لتدعيم التعليم العام"، لأن "القطاع الخاص قد أصبح يظهر كطرف مساهم ذي قدرة كبيرة على إكمال الموارد التي تُقدّم إلى التعليم". إلى ذلك، طوّرت الشراكة العالمية من أجل التعليم إستراتيجيتها للقطاع الخاص "لإشراك القطاع الخاص والمشاركة في استحداث التمويل والاستفادة من تمويل القطاع الخاص" بغية النهوض بأهدافها. وتشير هذه الوثائق إلى أن مؤسسات القطاع الخاص قادرة على سدّ فجوة التمويل لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، غير أنه لا يوجد دليل حتى الآن على استعدادها أو قدرتها على القيام بذلك. غير أنه باستطاعة القطاع الخاص تقديم مساهمات أخرى كثيرة، من بينها مساهمة واضحة وهي دفع الضرائب، لا سيّما في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى حيث تُعدّ معدلات تعبئة الإيرادات المحلية منخفضة وحيث تنتشر فرص التهرّب من الضرائب وتجنّبها. وبإمكان الشركات الامتناع عن الفساد وعن ممارسة الضغوط التي تؤدي الى اختلالات في الإنفاق العام على التعليم. صحيح أن القطاع الخاص يؤدي دورًا قياديًا لجهة تنمية المهارات ولكن بإمكانه القيام بالمزيد. فالشركات قادرة على أخذ زمام المبادرة بشكل أقوى من حيث تقديم خدمات رعاية الأطفال، كما هو مطلوب بموجب اللوائح التنظيمية الوطنية.

الأسطورة 10.

يمكن أن تتصدّى اللوائح التنظيمية لجميع المخاوف المتعلّقة بتوفير الجهات غير الحكومية للتعليم.



هناك إجماع على وجوب تنظيم النشاط غير الحكومي في التعليم. فلا ينبغي السماح لأي كان بفتح مدرسة. كما أن كل المباني ليست مناسبة لاستضافة الطلاب، ولا يُفترض استخدام كل الكتب المدرسية في الفصول الدراسية. إن تلبية هذه الشروط الأساسية يمثّل تحديًا، إذ تميل الحكومات إلى رصد اللوائح التنظيمية المفروضة بدرجة قليلة. غير أن الشاغل الرئيسي هو أن اللوائح التنظيمية لا تعالج بشكل هادف كيفية تعزيز الإنصاف والجودة. فالنشاط غير الحكومي في حقل التعليم قد يترك آثارًا لجهة الإنصاف والجودة تطبع النظام برمّته. ومع ذلك، قليلة هي الحكومات التي ترصد ما إذا كان هروب الأسر الأكثر ثراءً إلى المدارس الخاصة يؤدي الى التفرقة في نظام التعليم. إلى ذلك، قلة من الحكومات ترصد مقدار الأموال التي تدفعها الأسر من أموالها الخاصة على التعليم وما معنى ذلك لجهة الإنصاف. تسمح حكومات متعددة بالقبول الانتقائي في المدارس، وقليلة هي تلك التي تنظّم الدروس الخصوصية التكميلية أو ممارسة الضغط التي تخفّى إلى حد كبير تحت ستار الشراكات. حتى أن قلّة قليلة منها تملك الموارد اللازمة لتنفيذ اللوائح التنظيمية وإنفاذها بشكل فعّال. أخيرًا، لا تستطيع اللوائح هذه حلّ المشاكل فهي توفّر التوجيه للجهات الفاعلة التي يجب أن تمتثل لها لضمان التعليم العادل.

دليل إلى التقرير

منذ حوالى ربع قرن في الولايات المتحدة، عندما بدأت الأدلة تظهر حول الآثار غير المتكافئة للأشكال التنظيمية الجديدة في التعليم العام المستندة إلى اختيار المدرسة، لخّص مؤلفو دراسة مبكرة النتائج بشكل مناسب بسؤالين: من الرابح ومن الخاسر؟ (Fuller and Elmore, 1996). ومع تراكم الأدلة حول آليات اختيار المدرسة وفعاليته وعواقبه من حول العالم، ينقل التقرير العالمي لرصد التعليم هذين السؤالَين إلى جمهور عالمي. وتشير التوصيات الواردة في نهاية هذا الفصل إلى أهم المناقشات المتعلقة بتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

يتألّف القسم المواضيعي من التقرير من سبعة فصول. تتناول الفصول الأربعة الأولى الجوانب الرئيسية للنشاط غير الحكومي في التعليم الابتدائي والثانوي – توفير التعليم وتنظيمه وتمويله وتأثيره – فيما تستعرض الفصول الثلاثة الأخيرة هذه الجوانب على مستويات التعليم الأخرى التي تلقى اهتمامًا أقلّ، لا سيّما التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم العالي، والتعليم الفني والمهني، وتعليم الكبار.

يحلّل الفصل الثاني ثلاثة أنواع من **توفير** السلع والخدمات التعليمية. أولاً، يتم فحص خدمات التعليم الأساسية. وقد وُضع في هذا الإطار تصنيف للمدارس غير الحكومية، بناءً على علاقتها بالدولة، والدوافع وراء إنشائها، والتكاليف التي تتحمّلها الأسر. ويتم رصد انتشار مقدمي الخدمات التعليمية غير الحكوميين وخصائصهم الرئيسية، مثل الموارد والنتائج. ثانيًا، تُستعرض السلع وخدمات الدعم الأخرى المتعلقة بالتعلّم، بما في ذلك الدروس الخصوصية التكميلية ونشر الكتب المدرسية. ثالثًا، يتناول الفصل السلع والخدمات الداعمة الأخرى، التي يتم شراؤها بشكل خاص بصورة متزايدة، مثل البنية التحتية وخدمة تقديم الطعام. وتُناقش في هذا الصدد تأثيرات أنواع مختلفة من توفير التعليم من قبل جهات غير حكومية على الوصول والإنصاف والشمول والجودة والتعلّم والكفاءة.

يركّز الفصل 3 على **حوكمة** الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم **وتنظيمها** وينظر في ما إذا كانت الآليات الحالية مناسبة للغرض. ويقارب الفصل هذه القضية من منظور شامل للنظام برمّته، مع الاعتراف بأنه لا بدّ من إخضاع كلّ من الجهات الفاعلة العامة والخاصة للمساءلة على امتثالها للمعايير الدُنيا. ويغطّي التحليل الدخول والخروج، والقدرة على تحمّل التكاليف، والمعلمين والمناهج الدراسية، وضمان الجودة. ويستند إلى مواصفات الممارسات التنظيمية في 211 نظامًا تعليميًا، أعدها فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، وهي متوفّرة على موقع (PEER). ويتم إيلاء اهتمام خاص لتنفيذ اللوائح التنظيمية وإنفاذها.

يبحث الفصل 4 في الجوانب **التمويلية** للنشاط غير الحكومي في التعليم، وينظر في طرق دعم الحكومات لمقدمي خدمات التعليم غير الحكوميين، ومدى تحمّل الأسر لحصّة من إجمالي تكاليف التعليم، وإشراك الجهات المانحة للجهات الفاعلة غير الحكومية، ودور الشركات والمؤسسات الخيرية كجهات مموّلة للتعليم.

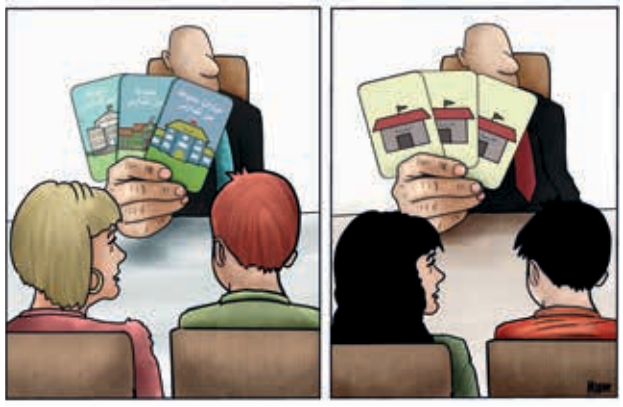
يستعرض الفصل 5 عاملاً غالبًا ما يتم تجاهله، وهو الدور الذي يؤديه **التأثير** على الرأي العام والسياسة العامة تأييدًا للجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم أو معارضةً لها. ويصف هذا الفصل قنوات متنوعة، مثل المناصرة، والبحث، والتمويل، والضغط، وبيع السلع والخدمات، وينظر في جهات فاعلة غير حكومية متعددة، بما في ذلك الشركات، ونقابات المعلمين، ومنظمات المجتمع المدني، ومجموعات التفكير، وجمعيات القطاع الخاص ووسائل الإعلام.

ينظر الفصل 6 في **الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة**، حيث ينتشر التعليم الذي تؤمنه جهات فاعلة غير حكومية أكثر منه في التعليم الابتدائي والثانوي في العديد من البلدان، وحيث يتعيّن رصد الامتثال للمعايير عن كثب.

يدخل الفصل 7 في تفاصيل الحالة الخاصة **للتعليم الجامعي** حيث توسّع توفير التعليم من جانب جهات خاصة بسرعة كبيرة في العديد من البلدان، الأمر الذي يطرح تحديات خاصة للحكومات التي ترغب في تعزيز الإنصاف وضمان الجودة. وهناك مجال آخر برزت فيه أيضًا الجهات الفاعلة غير الحكومية، وهو مؤسسات تدريب المعلمين للمرحلة ما بعد الثانوية.

يبحث الفصل 8 في **التعليم والتدريب التقني والمهني وتدريب الكبار**، حيث تهيمن الجهات الفاعلة غير الحكومية. في الواقع، يقتصر توفير التعليم من جانب الحكومة على المهارات العامة، بينما تحاول آليات التمويل العام تشجيع الشركات على توفير المزيد من التدريب أثناء العمل وتشجيع الأفراد على مواصلة تطوير مهاراتهم.

أخيرًا، يعمل القسم المخصّص للرصد من التقرير، أي الفصول من 9 إلى 21، على تحقيق غرضَين. فهو يُحدِّث التقدم المُحرز باتجاه تحقيق **غايات الهدف الرابع للتنمية المستدامة**، بما في ذلك الترابط بين التعليم وثلاثة **أهداف أخرى من أهداف التنمية المستدامة** وتطوّر **تمويل** التعليم، استنادًا إلى بيانات تعود بغالبها إلى العام 2019. بالإضافة إلى ذلك، يلخّص هذا القسم أحدث الأدلة حول **تأثير كوفيد-19** على كل غاية من غايات الهدف الرابع للتنمية المستدامة. هذه هي بالفعل أخطر أزمة على الإطلاق ضربت جميع أنظمة التعليم في العالم دفعة واحدة وأثّرت سلبًا على أنظمة البيانات. ومع استمرار الأزمة، تظهر رؤى



التوصيات

غالبًا ما لا يُفهم تنوّع الأنشطة غير الحكومية في التعليم. في الواقع، وبعيدًا عن الانقسام البسيط بين العام والخاص، تتوفّر مجموعة متنوعة من أنواع المدارس غير الحكومية من حيث الإدارة والملكية والتمويل والدوافع وتوجيه الربح وتقاضي الرسوم، فضلاً عن أنواع مختلفة من العلاقات مع الدولة. علاوةً على ذلك، يمتدّ دور الجهات الفاعلة غير الحكومية إلى ما هو أبعد من توفير التعليم ليشمل العديد من التدخّلات الأخرى (من تقييم التعلّم إلى دروس التقوية التكميلية مثلًا) على مستويات التعليم المختلفة (من الأطفال الصغار الذين يتلقّون الرعاية إلى الكبار الذين يتعلّمون اللغات الأجنبية مثلًا) ومن خلال قنوات تأثير متعددة (من الضغط إلى البحث مثلًا). ولا يتمحور بالتالي السؤال المطروح على صانعي السياسات حول ما إذا كانت المشاركة غير الحكومية في التعليم تفي بمعايير الجودة المتفق عليها فحسب بل يتطرّق أيضًا الى الطريقة التي تقوم من خلالها الجهات الفاعلة غير الحكومية بدعم الجهود المبذولة لضمان المساواة والإدماج في التعليم أو بعرقلتها.

ويبرز اتجاهان استراتيجيان، يتعلّقان بتمويل التعليم وبتوفيره، في مهمّة الحكومات المتمثلة في حماية الحق في التعليم وإعماله. فقد تعهّدت الحكومات أولًا، في العام 2015، بأن يتمكّن جميع الأطفال والشباب من الوصول إلى سنة من التعليم قبل الابتدائي و12 سنة من التعليم الابتدائي والثانوي المجانية والمموّلة بأموال عامة. على الرغم من ذلك، وبما أن بلدًا من كل ثلاثة بلدان يخصّص أقل من 4٪ من إجمالي الناتج المحلي و15٪ من إجمالي الإنفاق العام للتعليم – والنسبتان هما الحد الأدنى من المعايير المتفق عليها دوليًا، من الواضح أن الكثير من البلدان لا ترفق هذا الالتزام بالتمويل المطلوب.

ثانيًا، يتعيّن على الحكومات أن تقرّر مدى صلابة الدور الذي ستؤديه في توفير التعليم وإدارته. وتختلف وجهات نظرها تجاه اختيار المدرسة والجهات الفاعلة غير الحكومية اختلافًا واسعًا. ففي بعض البلدان، ولأسباب ثقافية ودينية وتاريخية، لطالما كانت الجهات الفاعلة غير الحكومية أساسًا لنظام التعليم؛ أما في بلدان أخرى، فكان دور الجهات الفاعلة غير الحكومية محدودًا. قليلة هي البلدان التي وفّرت إمكانية اختيار المدرسة كاستراتيجية واعية لتجديد نظام التعليم. لكن بالنسبة الى الكثير من البلدان الفقيرة، حدث التحوّل باتجاه اختيار المدرسة بشكل غير محسوس تقريبًا. فمع إطلاق الحملات لتسريع التعليم الجماهيري، أدّت التخفيضات الكبيرة في الإنفاق على التعليم العام في الثمانينات وأوائل التسعينات إلى تآكل جودة التعليم العام. وبدأت المجتمعات، لا سيما تلك الأفضل حالًا ولكن ليس هذه المجتمعات حصرًا، تلبّي احتياجاتها التعليمية الخاصة، رافضةً نظام التعليم العام. ومع توسّع الطلب على التعليم بمعدلات غير مسبوقة، اعتبرت الحكومات أن الرقابة تتجاوز إمكانياتها، فتلاشت الثقة في الحكومات لجهة توفير التعليم، وبالتالي تقوّض الدعم المؤمّن للتمويل العام للتعليم.

برز دور الجهات الفاعلة غير الحكومية المختلفة بشكل أكبر في جوانب عديدة من التعليم. فالشركات هي التي تختار ما إذا كان التعليم نشاطًا مربحًا وكيف يمكنها تسويق سلعها وخدماتها، ولكنها تقرّر أيضًا أمام من ستخضع للمساءلة: أهم فقط المساهمون أم غيرهم أيضًا؟ وتختار المنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني الأولويات وتقرّر كيفية معالجتها: فهل يجب أن تملأ الفجوات أو تدعو الدولة للقيام بذلك؟ وتحدد المؤسسات أيضًا الأولويات وتختار كيفية التأثير على المجتمع ومدى العمل بشكل وثيق مع أنظمة التعليم. أما المعلمون ومنظماتهم، فيتّخذون خيارات يمكن أن تعزّز الثقة في أنظمة التعليم العام أو تزعزعها.

إن نداء الجامع الذي يطلقه هذا التقرير - من الرابح ومن الخاسر – لدعوة موجّهة إلى واضعي السياسات للبحث في العلاقات التي تربطهم بالجهات الفاعلة غير الحكومية في ما يخصّ بعض الخيارات الجوهرية: بين حرية الاختيار والإنصاف، وهما قطبا التعليم بصفته حقّ من حقوق الإنسان؛ بين تشجيع المبادرة (أي تحسين الجودة في كافة أرجاء النظام) ووضع المعايير (أي تحسين الجودة لجميع المتعلّمين)؛ بين فئات سكّانية ذات إمكانات واحتياجات مختلفة؛ بين التزاماتهم الفورية (أي 12 عامًا من التعليم المجاني بموجب الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة) وتلك التي يتعين تحقيقها تدريجيًا (مثل التعليم ما بعد الثانوي)؛ وبين قطاع التعليم وقطاعات اجتماعية أخرى.

في الوقت عينه، وكما تشير إليه الأدلة الواردة في هذه المقدمة، يرغب معظم أولياء الأمور في أن يتمكّن أطفالهم من الالتحاق بمدرسة عامة محلية وشاملة ذات نوعية جيدة؛ وهم يرفضون التوزيع غير عادل لجودة المدارس، مما يجبر أولياء الأمور على البحث عن مدرسة أفضل من المدرسة المحلية. وأولياء الأمور يفضّلون مكانًا مضمونًا لأطفالهم في المدرسة المحلية بدل من الاضطرار للمرور بعملية قبول انتقائية وتنافسية. وعلى الرغم من أن الأولوية التي يعطيها أولياء الأمور لتعليم أطفالهم قد تختلف في ما بينهم، إلا أن أيًا منهم لا يريد أن ينفق من أمواله الخاصة على ما يُفترض بنظام التعليم أن يقدمه.

بناءً على هذه الأفكار، وُضعت التوصيات التالية للمساعدة في #RighttheRules (تصحيح القواعد) حرصًا على حماية الإنصاف في التعليم من حيث التمويل والجودة والحوكمة والابتكار وصنع السياسات. ويقضي الهدف بتسخير المساهمات التي يمكن أن تقدمها الجهات الفاعلة غير الحكومية لتوفير تعليم عالي الجودة دون التضحية بالمساواة. وقد يدفع حشد هذه الإمكانات أيضًا بالحكومات إلى التصدّي بشكل هادف لانخفاض الجودة وعدم المساواة اللذين يؤثران على توفير التعليم العام. تتوجّه التوصيات في المقام الأول إلى الحكومات التي تقع على عاتقها مسؤولية حماية الحق في التعليم وإعماله. إلى جانب ذلك، يُفترض أيضًا أن تستخدم هذه التوصيات جميع الجهات التعليمية الفاعلة الملتزمة بدعم التقدم نحو الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة كأداة مناصرة. وبناءً عليه، تدعو التوصيات جميع الجهات الفاعلة، الحكومية وغير الحكومية على حدّ سواء، إلى احترام القواعد.

لا بدّ من وضع إطار قانوني قوي وسياسة تمكينية وبيئة تنظيمية مبنية على المعايير والمعلومات والحوافز والمساءلة بطريقة تشاركية وشفّافة ومنصفة من خلال التنسيق والتعاون. ولا بدّ أن تكون الآليات متماسكة عبر الهيئات والبرامج الحكومية، وأن تعكس المدخلات التي تؤمّنها الجهات الفاعلة غير الحكومية وأولياء الأمور والمجتمعات، وأن تدمج الممارسات الجيدة من البلدان الأخرى. وينبغي عدم تمييع مسؤوليات الحكومة لجهة ضمان الحق في التعليم.

على ضوء الاهتمام الممنوح لآليات الاختيار والسوق كرافعة لتعزيز الكفاءة والابتكار في التعليم، ينظر هذا التقرير إلى الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية من خلال عدسة الإنصاف والشمول، وهما التزامان قطعتهما جميع البلدان في العام 2015. وبالتالي، تبرز توصية مفادها أنه ينبغي على الحكومات تقديم إجابات واضحة على الأسئلة الأساسية الخمسة التالية من منظور الإنصاف والشمول في قوانينها وسياساتها وبرامجها المتعلقة بالجهات الفاعلة غير الحكومية:

1. هل يحبّذ تمويل التعليم بعض المتعلّمين ويستبعد البعض الآخر؟

إن الوفاء بالالتزام بتوفير عام واحد من التعليم ما قبل الابتدائي و*12* عامًا من التعليم الابتدائي والثانوي بشكل مجاني، ولكن بتمويل عام، لا يعني بالضرورة أن التعليم ستقدمه جهات عامة إذا كان بالإمكان ضمان الإنصاف.



في الكثير من البلدان، بدل أن يكون التعليم مجانيًا، تضطر العائلات إلى إنفاق مبلغ كبير عليه، حتى عندما ترسل أطفالها إلى مدارس عامة: 21٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم يأتي من الأسر، وتتضاعف الحصة تقريبًا في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل (25٪)، كما في البلدان المرتفعة الدخل (14٪). وتلجأ 16٪ من الأسر الى الادخار و8٪ الى الاقتراض لدفع الرسوم في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، وغالبًا ما يأتي ذلك نتيجة عدم إنفاق الحكومات بشكل كافٍ على هذا القطاع.

يجب على الحكومات أن تجعل التعليم العالي الجودة مجانيًا في مكان إتاحته. ويتعيّن عليها التأكّد من أن الأسر لا تدفع مقابل السلع والخدمات التعليمية التي التزمت بلدانها بتوفيرها مجانًا. ويُعدّ إلغاء الرسوم الرسمية نقطة انطلاق واضحة ولكنها نادرًا ما تكون كافية، ذلك أن هذه الرسوم تشكّل عادةً جزءًا صغيرًا من إجمالي التكاليف. وفي هذا الصدد، يُعتبر توفير مواد التعلّم للجميع مجانًا وعدم فرض متطلبات مكلفة لا تساهم في التعلّم، مثل الزي المدرسي، خطوات ضرورية أخرى.

لا بدّ أن تراقب الحكومات الإنفاق على التعليم من الأموال الخاصة من خلال مسوح تتناول دخل الأسر وإنفاقها. غالبًا ما تكون المدفوعات الرسمية هي الوحيدة التي توليها الحكومات الاهتمام، وغالبًا ما تغضّ الطرف عن تكاليف أخرى موثّقة بدرجة أقلّ تزيد من عدم المساواة، مثل الدروس الخصوصية التكميلية. ولا بدّ في هذا الصدد من تقييم فعالية السياسات التي تهدف إلى توجيه الموارد للمتعلّمين المحرومين وليس افتراضها.

يجب أن يؤمّن جميع مقدمي الخدمة الحكوميين وغير الحكوميين الشروط نفسها للطلاب. يجب أن يكون دعم تعزيز أنظمة التعليم العام من الأولويات. غير أن الالتزام بتمويل التعليم من القطاع العام لا يعني أنه ينبغي على القطاع العام توفير التعليم كلّه. ففي فنلندا وهولندا، لا يعتمد التمويل على نوع المدرسة ولكن على عدد الطلاب، ويتمّ تخصيص أموال إضافية للطلاب من خلفيات محرومة ولذوي احتياجات تعليمية خاصة. ويقضي أحد أسس الإنصاف في التعامل مع جميع المؤسسات التعليمية كجزء من نظام واحد تطبعه قواعد مشتركة ودعم مالي مشترك وآليات رقابة مشتركة.

ينبغي تصميم أي محاولة لتنويع أساليب توفير التعليم بطريقة تضمن الإنصاف. فالبلدان التي تشجّع على تنويع عملية توفير التعليم، من خلال التعاقد مع إدارة المدارس العامة مثلًا، أو دعم التكاليف التشغيلية للمدارس الخاصة، أو تمويل الأسر لإلحاق أطفالها بالمدرسة التي تختارها، قد تفيد في نهاية المطاف المتعلّمين الميسورين. ينبغي تجنّب ثلاثة عيوب شائعة في التصميم عند وضع أي آلية توفّر الدعم المالي للجهات الفاعلة غير الحكومية: الاختيار الصريح أو الضمني للطلاب؛ والرسوم الصريحة أو الضمنية؛ وتشغيل المدارس الهادفة للربح. بالفعل، إن كلًّا من هذه العيوب الثلاثة يشكّل تهديدًا للإنصاف.

يجب ألا تنتقي المدارس الطلاب. تلتزم البلدان بعدم التمييز في التعليم، وهو مبدأ يجب أن ينعكس في سياسات القبول في المدارس. يؤثر هذا التحدي على المدارس الحكومية وغير الحكومية على حد سواء. وفي الوقت نفسه، يُكرّس حق الأسر والطلاب في الاختيار في الاتفاقيات والتشريعات. ومع ذلك، قد يفضي اختيار المدرسة أيضًا إلى تفاقم انعدام المساواة. فالعائلات الفقيرة تجد أمامها عددًا أقل من الخيارات لتنتقي منها. كما أنها تصل إلى معلومات أقل دقة تسند إليها خيارها أو قد تفتقر إلى المهارات اللازمة لاستخدام المعلومات بشكل فعّال. وحتى عندما تكون المعلومات عن المدارس متاحة للجمهور، فقد تكون غير مهمّة أو مضللة: فمقاييس جودة المدرسة تميل إلى أن تكون ضيقة وساذجة وأن تخضع لتلاعب المدارس بالبيانات لجعل نفسها جذّابة. لهذا السبب، وتفاديًا للعواقب غير المقصودة، يجب على الحكومات تمويل المدارس بشكل مناسب والتأكد من أن جميع المدارس تلبي معايير الجودة. وينبغي عدم اللجوء الى الاختيار للتعويض عن آليات المساءلة الحكومية الضعيفة في حقل التعليم.

ينبغي ألا يفرض مقدمو الخدمات غير الحكوميين الذين تمولهم الدولة أي رسوم. في حين يتعيّن أن تعمل جميع البلدان على ضمان مجانية التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي، فإن الكثير منها بعيد كل البعد عن هذا النموذج المثالي. وتضمّ بلدان كثيرة، غالبًا ما تسجّل تفاوتًا في الدخل يتجاوز المتوسط، الكثير من مؤسسات التعليم الخاص المستقلة التي تفرض الرسوم. وحتى المؤسسات الخاصة التي تعتمد على الحكومة تفرض رسوماً. وفي هذا الإطار، يتعيّن على الحكومات كافةً، إلى جانب ضمان التمويل الحكومي المناسب وفي الوقت المناسب للمدارس الحاصلة على مساعدة،

أن تضع سقفًا للرسوم المدرسية وأن تحظر الرسوم الإضافية، كخطوة وسيطة. في هذا الصدد، واعتبارًا من العام 2021، لم تفرض 55٪ من البلدان حدًا أقصى لتكلفة رعاية الأطفال، ولم تعتمد 30٪ من البلدان لوائح تنظّم مستويات الرسوم في التعليم الابتدائي والثانوي. تضمّ ولايات متعددة في الهند لجانًا لتنظيم الرسوم. بدلاً من ذلك، تستطيع الحكومات تنظيم الرسوم بشكل غير مباشر من خلال تحديد سعر مرجعي لاحتساب مستويات الدعم المؤمّن للطلاب الفقراء في المدارس غير الحكومية، كما هي الحال في شيلي وكوت ديفوار، أو يمكنها إدخال رسوم تدريجية وسياسات دعم مالي أخرى تستهدف الفئات الأكثر حرمانًا.

يتعارض جني الأرباح مع الالتزام بضمان التعليم المجاني في المرحلة ما قبل الابتدائية والابتدائية والثانوية. في نهاية المطاف، يجب على الحكومات أن تقدّر الإنصاف أكثر من تقدير قيمة أسهم الشركات. ويمكن استخدام تدابير مؤقتة في هذا الصدد، كتنظيم جني الأرباح أو حظره، للتصدّي لسياسات اختيار المدرسة التي تفاقم عدم المساواة. في الوقت الحالي، تحظر 17٪ فقط من البلدان توفير التعليم من أجل الربح في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي و28٪ في التعليم الابتدائي والثانوي.

2. هل يحصل جميع المتعلمين على جودة التعليم التي يحقّ لهم الحصول عليها أم يُعامل بعض المتعلمين بصورة غير منصفة؟

وضع معايير جودة تنطبق على جميع مؤسسات التعليم الحكومية وغير الحكومية



يُولى اهتمام كبير لمسألة تحديد ما إذا كانت المدارس غير الحكومية أفضل من المدارس الحكومية. تصعب انتقائية القبول في المدارس غير الحكومية الإجابة على هذا السؤال. وتشير معظم الدراسات إلى أنه في حال توفّرت اختلافات بين المدارس الحكومية وغير الحكومية، فإنها تتقلّص بمجرد مراعاة خلفية الطالب. والسؤال الرئيسي المطروح على الحكومات في هذا الإطار هو ما إذا كانت كل مدرسة تلبّي المعايير نفسها. فالوصول العادل إلى الجودة هو مسؤولية الحكومة.

ينبغي على الحكومات اعتماد معايير الجودة التي تنطبق على جميع المؤسّسات التعليمية. فمعايير الجودة، التي لا تغطّي المدخلات فحسب بل أيضًا العمليات والنتائج، تحمي أولئك الذين سيكونون الخاسرين الأكبر. ويجب أن تغطّي المعايير هذه أيضًا السلامة (من سلوك المعلم إلى البنية التحتية) والشمول (من عدم التمييز إلى المناهج الدراسية). ويجب ألا تكون هذه المعايير باهظة الثمن لدرجة أنها تحوّل الموارد بعيدًا عن التدريس والتعلّم، خاصةً في المدارس المحرومة. وينبغي أن ترتبط بمكان وجود المدارس وأن تساعدها على التحسّن. ولا بدّ من تقييم الإنجازات التي حقّقتها في كل مدرسة، حكوميةً كانت أم غير حكومية، ومن الإبلاغ عنها علنًا لزيادة المساءلة.

يجب أن يلقى المعلمون التقدير بصفتهم مهنيين في جميع المدارس. يجب ألا تختلف مؤهّلات المعلمين وفرص تطويرهم المهني باختلاف مقدّم الخدمة. ففي بعض البلدان، أسند مؤمنو التعليم غير الحكوميين فعاليتهم من حيث التكلفة إلى تعيين معلّمين غير مؤهلين برواتب منخفضة. وتكشف أسواق عمل المعلمين المجزّأة وانعدام المساواة الواسع في رواتب المعلمين وظروفهم عن خلل يشوب النظام التعليمي. ويتعيّن على الحكومات أن تعالج تدريجيًا الأسباب الجذرية كافة لاختلالات التوازن هذه. كما ينبغي أن تكون حقوق العمل الخاصة بالمعلمين محمية، أكانوا يعملون في القطاع الخاص أم العام. وقد تم تسليط الضوء على هذه المسألة خلال جائحة كوفيد- 19، عندما تم خفض رواتب الكثير من معلّمي المدارس الخاصة أو أُنهيت عقودهم.

يجب وضع آليات ضمان الجودة لرصد المعايير وإنفاذها. قد يتمتّع بعض مؤمني خدمة التعليم غير الحكوميين بقدر كبير من الاستقلالية لأسباب تاريخية أو ثقافية وقد يترددون في قبول التدقيق، سواء أكانوا يستندون إلى أسس دينية أم يبغون الربح في عملهم. ويجب أن تكون الرقابة الحكومية المُمارسة من خلال عمليات التفتيش على المدارس والتقييمات وتقييم التعلّم مشتركة بين جميع مقدمي خدمة التعليم. ولا بدّ من مراعاة قدرة الدولة على تنفيذ هذه الآليات عند تصميمها.

تحتاج البلدان إلى عمليات أقوى لضمان الجودة في التعليم التقني والمهني وفي التعليم العالي. نظرًا إلى أن الحكومات تدعم بشكل متزايد الأفراد أو تتعاقد مع شركات لتعزيز التدريب، يتعيّن عليها حماية الفئات الأكثر حرمانًا والمعرضة للاحتيال. وبالمثل، خضعت الجامعات الهادفة للربح للتدقيق لتقديمها تعليمًا بأدنى مستوى من طيف الجودة ولانخراطها في ممارسات خاطئة. وفي البرازيل، ما فتئت سلطات المنافسة تناضل ضد تركّز السوق. أما في الولايات المتحدة، فقد ثبت أن 7 من أكبر 10 شركات تعليمية تبغي الربح تضطلع بممارسات تجارية خادعة، بما في ذلك استراتيجيات التوظيف والتسويق الشرسة.

يجب أن تحول الحكومات دون تأثير الدروس الخصوصية التكميلية سلبًا على جودة النظام وإنصافه. يتعيّن على البلدان مراقبة الدروس الخصوصية من خلال المسوح. ويمكن أن تشمل الاستجابات الخاصة بالسياسات تدابير لدعم الأشخاص المعرّضين لخطر عدم الاستفادة من هذه الخدمات، كما هي الحال في اليابان؛ ومتطلبات الإذن بإعطاء دروس خصوصية، كما في ماليزيا؛ ومعايير المعلّم الخصوصي، كما في الاتحاد الروسي وأوكرانيا؛ والسجلات عبر الإنترنت لتحسين الرقابة، كما في جمهورية كوريا. هذا وقد حظرت الصين مؤخرًا الدروس الخصوصية عبر الإنترنت خشية أن تؤثّر سلبًا على التعليم العام. وقد مُنع المعلّمون في الخدمة من إعطاء دروس خصوصية، كما حصل في كينيا وباكستان. ومع ذلك، فإن فرض مثل هذا الحظر يمكن أن يؤدي إلى سوق غير نظامية. ولا بدّ من إيلاء الأولوية لمعالجة الأسباب الجذرية، مثل رواتب المعلمين المنخفضة والامتحانات النهائية المصيرية.

3. هل تتمتّع اللوائح التنظيمية بالفعالية والجدوى أم أنها تفضي إلى عواقب غير مقصودة تضرّ بالمتعلمين المحرومين؟

وضع عمليات مراقبة ودعم مشتركة تنطبق على جميع مؤسسات التعليم الحكومية وغير الحكومية



يجب أن يحرص تنظيم النشاط غير الحكومي في التعليم على تلبية معايير الإنصاف والشمول في البنية التحتية أو المناهج أو مواد التعلّم أو شهادة الكفاءة التربوية. لكن من الناحية العملية، غالبًا ما تكون القواعد سيئة التصميم أو ضعيفة التنفيذ، مما يفسح بالمجال أمام السلوك السيء. ينبغي أن تعامل اللوائح التنظيمية مقدمي الخدمات غير الحكوميين بثقة كشركاء بدلاً من خصوم، وأن تحمي الفئات الأكثر ضعفاً من الاستغلال.

وتحتاج الحكومات إلى رؤية وإطار عمل واضحَين لكيفية إشراك الجهات الفاعلة غير الحكومية وينبغي عليها إيصال هذه الرؤية من خلال اللوائح التنظيمية. فمن غير المتّسق الترويج للوصول إلى التعليم العام عندما يزدهر نظام التدريس الخصوصي التكميلي الموازي؛ أو الترويج للإنصاف فيما يوفّر سوق رعاية الأطفال الخاص فرصًا غير متكافئة للأطفال الصغار من البداية؛ أو الترويج للجودة عندما يؤدي توفير التعليم الخاص إلى التفرقة ويوفّر معايير عالية للبعض فقط؛ أو الترويج للشمول فيما تستطيع بعض المدارس وضع معايير القبول والرسوم الخاصة بها. ينبغي على الحكومات وضع سياسة واضحة بشأن مثل هذه القضايا واستخدام اللوائح التنظيمية لمعالجتها. ويجب ألا تركّز اللوائح على التفاصيل الإدارية ومعايير المدخلات غير الواقعية، مثل المتطلبات المتعلّقة بالأراضي والبنية التحتية، بل عليها التركيز على عمليات التعليم والنتائج المتعلقة بالصحة والسلامة والجودة والإنصاف. ولا بدّ من مراجعة اللوائح بشكل دوري وتعديلها تدريجيًا بطريقة شفّافة وتشاركية، بعد دعوة المدارس الحكومية وغير الحكومية لتقديم مدخلاتها في هذا الصدد.

يجب دائمًا أن تنظّم سلطات التعليم مقدمي التعليم بصفتهم كيانات تعليمية، لا أن تنظّمهم الهيئات الناظمة للسوق بصفتهم كيانات تجارية. يخضع بعض مقدمي خدمة التعليم للتنظيم باعتبارهم شركات تُعنى بالرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وبالتدريس الخصوصي التكميلي والتدريب المهني. وبالمثل، تُشرف على مقدمي خدمات آخرين وزارات الحماية الاجتماعية أو سلطات دينية. ويمكن الاستنتاج من تجزئة المسؤوليات أنه لا يُنظر الى نظام التعليم ككلّ متكامل، مما يؤدي إلى الازدواجية والثغرات.

يجب أن تكون اللوائح التنظيمية بسيطة وشفافة وفعالة. تكمن المفارقة في أن القدرة التنظيمية تكون في أدنى مستوياتها حيث تكون الحاجة إليها ويكون احتمال الفساد في أعلى المستويات. وحيثما تغيب القدرة على رصد القواعد غير العملية وإنفاذها، تصبح اللوائح غير ملائمة وتؤدّي إلى نتائج عكسية. يتعيّن على الحكومات تطوير معايير يكون رصدها ممكنًا والاستماع إلى جميع أصحاب المصلحة في إطار عملية شاملة. في مدن أفريقيا جنوب الصحراء، بما في ذلك أكرا وكمبالا ولاغوس، تنتشر الرشاوى التي يتقاضاها المسؤولون الحكوميون، ولا يتم تسجيل سوى جزء ضئيل من مقدّمي خدمات التعليم غير الحكوميين. وقد تسبّب الافتقار إلى القدرة على الرصد أيضًا بالفساد في شمال الكرة الأرضية في إطار قضايا عملت فيها جهات فاعلة غير حكومية في مجال التعليم المهني والتقني والعالي، وهي قضايا تتعلّق بالقبول غير القانوني، والتسويق العدواني، والمعاملة غير العادلة للموظفين، واختلاس الإعانات.

يتعين على الحكومات أن تكون صادقة بشأن أسباب الظاهرة التي تريد تنظيمها. تمامًا كما تضع الحكومات معايير مشتركة للمدارس الحكومية وغير الحكومية، يجب عليها أيضًا إنشاء عمليات مشتركة للرصد والدعم. ويجب أن تشرف الحكومات على جميع المتعلمين وألا تتجاهل أولئك المتعلمين،

الذين غالبًا ما يكونون أكثر حرمانًا، الذين يخدمهم مقدمو خدمة التعليم غير الحكوميين. وينبغي على الحكومات أيضًا بناء علاقة ثقة مع مقدمي الخدمات غير الحكوميين، وتشجيعهم على التسجيل، والتخلّص من القواعد التعسّفية، والتواصل بشأن الحوافز المناسبة لهم لإدارة مدارسهم بفعالية لصالح المتعلمين. وينبغي أيضًا على الحكومات حماية الأطفال الذين ألحقتهم أسرهم بمدارس خاصة، وتوجيه رسالة مفادها أنها تهتمّ بتعليم جميع الأطفال، بغضّ النظر عن نوع المدرسة التي يرتادونها.

4. هل يتم تعزيز الأفكار الجيدة للتعليم أم خنقها؟

تسهيل انتشار الابتكار من خلال نظام التعليم للصالح العام



لا أحد يستطيع احتكار الأفكار الجيدة. فالتعليم مسعى اجتماعي ونظام معقد. لذا، يجب أن يتمكّن صانعو السياسات من تحديد الممارسات الجيدة والابتكار ومنح الأفكار الجيدة الوقت والمساحة لتتطوّر. ويتمثّل التحدي الذي يواجهه صانعو السياسات في تشجيع الابتكار، خاصةً عندما يُرجح أن يفضّل عامة الناس الامتثال على التجربة. ولكن ما هي الظروف التي تعزّز الابتكارات التي تتصدى للتحديات الكبيرة التي تواجهها أنظمة التعليم أو التي تمنعها؟ كيف تستطيع مثل هذه الابتكارات أن تصل إلى الجميع وليس القليل فقط؟

ينبغي على الحكومة أن تعمل بالشراكة مع جميع الجهات الفاعلة لبناء نظام تعليمي يصبّ في مصلحة الجميع، مع إعطاء الأولوية لمقاربة استشارية. لا بدّ من بناء ثقافة الثقة لتعزيز الابتكار. ويمكن أن يدفع استحداث الظروف وتقديم منصات للعديد من الجهات الفاعلة للتفاعل والتعاون بنظام التعليم والتدريب العام للاستفادة من وجهات النظر المختلفة ومصادر الخبرة المختلفة والابتكار ليظل مناسبًا. والأمر يكتسب أهمية خاصة في أقسام النظام الأكثر تأثّراً بالتغيّر السريع، مثل تنمية المهارات.

يتعيّن على الحكومات في بادىء الأمر تعزيز الابتكار في نظام التعليم العام. ينبغي على الحكومات أن تعبّر عن التزامها بالتميّز. وعليها مراقبة التعلّم ومحدّداته، وتقييم مكان حدوث الممارسات الجيدة، وتجميع المعلومات حول هذه الممارسات، وتوفير الموارد التي تمكّن الممارسين من تبادل الخبرات، واختبار الأفكار الجيدة وتوسيع نطاقها. وتحتاج الحكومات إلى أفكار جديدة في التعليم، لذا عليها أن تجمع أولئك الذين يمكنهم تطويرها مع بعضهم البعض. لتحقيق ذلك، يتعيّن على الحكومات تدريب مسؤولي التعليم ليكونوا قادرين على تحديد هذه الأفكار وتطويرها.

يجب على الحكومات أيضًا البحث عن دروس من الجهات الفاعلة غير الحكومية. بإمكان المقاربات التعلّمية والتعليمية المستقلة والمرنة التي تراعي السياق، خاصةً تلك التي تتعلّق بالمتعلّمين المهمشين، أن تولّد رؤى جديدة. في حين لا تدير الحكومات الجزء غير الحكومي من نظام التعليم، غير أنها مسؤولة عن الرقابة. ومن المسلّم به أن حكومات كثيرة لديها قدرة منخفضة على رصد نظام المدارس العامة وتقييمه، ناهيك عن النظام غير الحكومي.

يتمثّل دور الحكومة في استحداث البيئة المناسبة لإنتاج الابتكار. ينبغي ألا يُنظر إلى التعليم على أنه سوق يتمتّع فيها "منتجو" التعليم بحوافز للتفوق على مقدمي خدمة التعليم الآخرين. بدلاً من ذلك، يجب مشاركة الأفكار الجديدة واختبارها واعتمادها، إذا ثبتت جدواها. وينبغي أن تقوم الدولة بتسهيل انتشار الأفكار من خلال نظام التعليم والجهات الفاعلة غير الحكومية التي تتطوّع بالأفكار من أجل الصالح العام بدلاً من الدوافع الاقتصادية فقط.

5. هل تُمنح جميع الأصوات فرصًا متكافئة لتشكيل النقاش العام في التعليم؟

الحفاظ على شفافية عملية وضع سياسة التعليم العام ونزاهتها من أجل تعطيل المصالح الخاصة



تقضي الصورة المعكوسة للدفاع عن الابتكار بحماية التعليم من المصالح الاقتصادية والسياسية الضيّقة. فمثلما يجب أن يكون صانعو السياسات منفتحين على أصوات متعدّدة، يجب أن يكونوا حذرين من مكبرات الصوت والهامسين على حدٍ سواء. وتمامًا كما يجب أن يتوفّر لجميع الجهات الفاعلة مقعد حقيقي على الطاولة، من الضروري أيضًا أن يكون التواصل مع المسؤولين الحكوميين بشأن التشريعات والسياسات واللوائح التنظيمية الخاصة بالتعليم شفافًا. وقد يعمل أصحاب المصالح الخاصة على زيادة حصتهم في السوق أو قوتهم السياسية بدلاً من الصالح العام. فكيف يمكن بالتالي أن تحافظ عمليات وضع السياسة العامة على سلامتها؟ في الحقيقة، تعاظمت أهمية هذا السؤال خلال جائحة كوفيد- 19 التي أرغمت الحكومات على اتخاذ قرارات صعبة، كالخيارات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم.

يتعيّن على صانعي السياسات مراعاة رؤى جميع أصحاب المصلحة ووجهات نظرهم، وليس الأقوياء فقط. تتمتّع بعض الجهات الفاعلة القوية بالقدرة على التأثير على صانعي السياسات بما فيه الكفاية لفرض وجهات نظرها على السياسات. وهي تفعل ذلك عن طريق الضغط خلف الأبواب المغلقة أو من خلال الأبواب الدوّارة التي تمكّن جماعات الضغط وصانعي السياسات من تبادل المقاعد. وكانت بعض الجهات الفاعلة قد عمّمت فكرة أن جودة التعليم قد تراجعت لدرجة أن الحلول الجذرية من خارج الحكومة وحدها تستطيع أن تنجح. وكما تظهر التجربة السلبية المتمثّلة بتعاقد المدارس الحكومية مع مدراء غير حكوميين في ليبيريا، لا يوجد طريق سريع لحلّ تحديات التعليم المعقّدة. ومع ذلك، من غير المجدي التشكيك في مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية حتى عندما تقدم حلولاً للنظام تعزّز الجودة وموجّهة نحو الإنصاف.

ينبغي على الحكومات رصد الضغط الذي يمارسه أصحاب المصالح الخاصة والوقاية منه لمنعه من التأثير على السياسة العامة بشكل غير مبرّر. للحفاظ على الثقة في عمليات وضع السياسة العامة، يمكن تطبيق مجموعة من التدابير لتعزيز الشفافية، استنادًا إلى القدرات. وتشمل هذه التدابير المشاورات المفتوحة والشاملة؛ وجلسات استماع اللجان التشريعية؛ والالتماسات الحكومية أو التماسات المحكمة؛ وقوانين حرية المعلومات التي تروّج للكشف عن التبرعات للأحزاب السياسية والاجتماعات مع كبار المسؤولين الحكوميين؛ والقواعد التي تسري على المسؤولين الحكوميين الذين يتركون مناصبهم ويتولوّن مناصب توفّر لهم منفعة خاصة، وعلى جماعات الضغط ورعاتهم الذين يتولّون مناصب عامة. تنطبق هذه التوصيات أيضًا على المنظمات الدولية، بما في ذلك اليونسكو، التي ينبغي عليها كلّها اعتماد سياسة واضحة للتعامل مع الجهات الفاعلة غير الحكومية تمنح الأولوية للإنصاف والشمول.



أطفال المدارس يبتسمون في مدرسة إسلامية في ناكورن سريثامارات، في تايلاند.

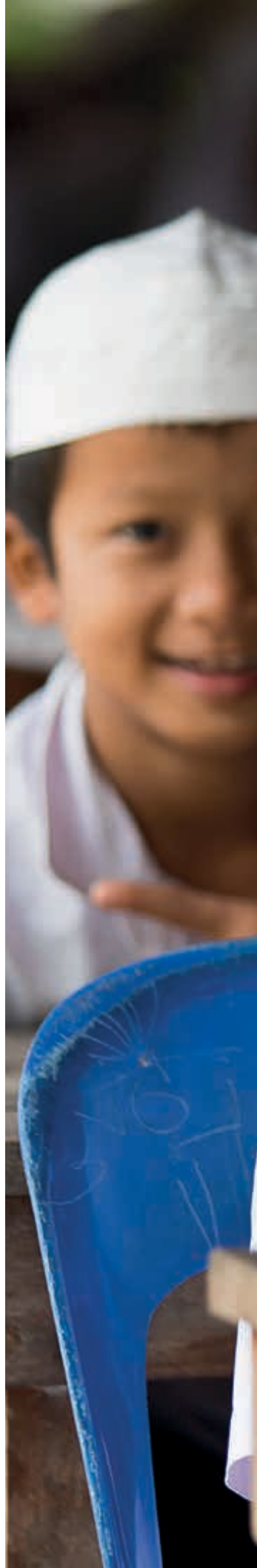
مصدر الصورة: طارق عبد المنعم



الفصل

2

توفير التعليم



الرسائل الرئيسية

تتوفّر جهات فاعلة غير حكومية بأشكال متعدّدة وتوفّر التعليم لـ 350 مليون طفل.

- تختلف المدارس غير الحكومية باختلاف الإدارة والتمويل والقيم والنية في الربح والرسوم المفروضة.
- ارتفعت حصص المؤسّسات الخاصة من حول العالم من 10٪ في العام 2002 إلى 17٪ في العام 2013 في التعليم الابتدائي، ومن 19٪ في العام 2004 إلى 26٪ في العام 2014 في التعليم الثانوي. وبقيت النسب منذ ذلك الحين ثابتة تقريبًا.
- تندر المدارس التي تبغي الربح في البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع. وتشمل الاستثناءات شيلي، حيث يلتحق 26٪ من الأطفال في سنّ 15 عامًا بهذه المدارس، والإمارات العربية المتحدة حيث تصل النسبة إلى 39٪.
- تضاعف عدد المدارس الدولية تقريبًا في العقد الماضي. وتنتشر المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم أيضًا، علمًا أن حوالى 18٪ منها في غانا و70٪ في لاغوس، في نيجيريا، غير مسجّلة.

تميل المدارس الخاصة إلى امتلاك موارد أفضل وجذب طلاب أكثر ثراءً.

- يزداد احتمال التحاق أغنى الأسر بمدارس ابتدائية خاصة بمقدار 10 أضعاف مقارنةً بأفقرها. وقد أدى احتساب تأثيرات الأقران والاختيار إلى القضاء تقريبًا على ميزة المدارس الخاصة في 40 دولة أكثر ثراءً تم تحليلها، وإلى خفض قيمة الالتحاق بالمدارس الخاصة بمقدار النصف إلى الثلثين في 31 دولة منخفضة ومتوسطة الدخل.
- في بلدان أمريكا اللاتينية، يتوقّع طلاب المدارس الحكومية المشاركة في السياسة أكثر من أقرانهم في المدارس الخاصة.
- وجد استعراض شمل 14 بلدًا أن أهم أسباب اختيار المدرسة كانت الجودة الأكاديمية وجودة المعلّمين والموقع والسلامة. وكان للدين والعرق والثقافة أهمية أيضًا. وفي سبعة بلدان من أفريقيا جنوب الصحراء، كانت معدلات رضا أولياء الأمور أعلى في المدارس الدينية مقارنةً بالمدارس العامة.
- شهدت البلدان التي تعتمد سياسات الاختيار زيادة في التفرقة. فبين العامَين 1998 و2015، زادت التفرقة بين الطلاب الأقل دخلاً بنحو 15٪ في المناطق الكبيرة في الولايات المتحدة، ويرجع ذلك جزئيًا إلى نمو المدارس المستقلة charter schools.

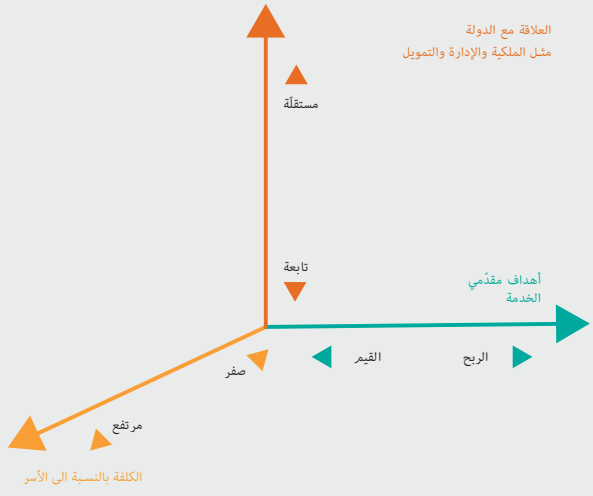
بالإضافة إلى توفير التعليم، تشارك الجهات الفاعلة غير الحكومية في خدمات مساعِدة.

- تؤثّر الدروس الخصوصية، التي تتزايد حتى في المناطق التي لم تكن شائعة فيها، مثل أفريقيا جنوب الصحراء، على جودة نظام التعليم وسلوك المعلمين والمساواة. ففي الهند وميانمار، يبذل المعلّمون الذين يعطون دروسًا خصوصية جهودًا أقلّ في الدروس العادية.
- تشهد صناعة الكتب المدرسية تسويقًا تجاريًا متزايدًا. ويختلف الإشراف على الكتب هذه اختلافًا كبيرًا من بلد الى آخر، إذ لم يعتمد 12 بلدًا من أصل 50 إجراءات للموافقة على المواد التعليمية.
- في السنوات الأخيرة، قامت العديد من الشركات بالربط بين الكتب المدرسية وأنظمة التقييم والتعلم عبر الإنترنت. ويمكن أن يؤدي تركيز السوق إلى زيادة انعدام المساواة وتقليل المساءلة.
- تستعين الحكومات بمصادر خارجية لتوفير المزيد من خدمات الدعم في مجال التعليم، بما في ذلك النقل والتكنولوجيا والطعام، غير أن الجودة لا تحظى دائمًا بالحماية. وجدت دراسات كثيرة أن المناطق في الولايات المتحدة التي تضمّ مقاصف ذات إدارة خاصة تقدّم وجبات صحية بدرجة أقل.

يتزايد الالتحاق بالمدارس غير الحكومية 32
تختلف المدارس الحكومية وغير الحكومية لجهة عدد الطلاب المقبولين والموارد المتاحة 40
تأثير المدارس غير الحكومية على النتائج الفردية والنتائج الخاصة بالنظام محلّ خلاف 47
تقدّم الجهات الفاعلة غير الحكومية سلعًا وخدمات تعليمية غير التعليم 54
الخاتمة 62

ينطلق النقاش حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم من تصوّر مفاده أن عدد الطلاب في المدارس الخاصة آخذ في الازدياد. ومع ذلك، هناك ثلاث قضايا مهمّة على الأقل تتعلق بتوفير جهات فاعلة غير حكومية التعليم وتستحق المزيد من التدقيق. أولاً، تتحدى المدارس من حول العالم التصنيف البسيط، إذ يمكن استخدام معايير متعددة لتصنيف المدارس، الأمر الذي يكشف عن تنوّع عالٍ. وبالتالي، ليس من السهل تحديد تأثير التوسّع غير الحكومي في توفير التعليم.

الشكل 2.1:
تتوفّر طرق مختلفة لتصنيف مقدمي خدمة التعليم



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_1
المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

ثانيًا، للمدارس غير الحكومية تأثيرات متعددة لم يتم استكشافها كلّها وفق التحليل العميق ذاته. وقد حظيت التأثيرات على نتائج الطلاب الفردية، على المدى القصير وبدرجة أقل على المدى الطويل، بما في ذلك في مجالات أخرى غير التعليم، بأكبر قدر من الاهتمام. غير أن أسئلة مهمة ومستعصية تُثار في بعض الأحيان حول تأثير مقدمي خدمة التعليم غير الحكوميين على أنظمة التعليم، لا سيما على الإنصاف والجودة والكفاءة. هل يمكن اعتبار نظام التعليم الموازي غير الحكومي ترتيبًا منعزلًا لأبناء الأثرياء أو الطموحين؟ وهل يتسبّب في تحسين نظام الدولة أو تدهوره؟

ثالثًا، لا تقتصر مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم على التدريس، بل هي تشارك أيضًا في توفير سلع التعلّم والدعم وخدماتهما الأخرى. لذلك، يمسح هذا الفصل أيضًا الخدمات المساعِدة التي تشارك فيها بشكل روتيني جهات فاعلة غير حكومية، مثل الدروس التكميلية الخصوصية، ومواد التعلّم والسلع والخدمات التي تمّ تعهيدها، من التنظيف إلى تقديم الطعام.

يتزايد الالتحاق بالمدارس غير الحكومية

يتحدّى موفّرو التعليم غير الحكوميين التصنيف السهل. ويمكن استخدام معايير مثل علاقة مقدمي الخدمة بالدولة ودوافعهم وأسعارهم لتصنيفهم ضمن فئات (**الشكل 2.1**). غير أن كل هذه المعايير تندرج ضمن سلسلة متّصلة ولا تُعتبر الحدود بين الأنواع واضحة دائمًا. وتعتمد درجة تعميم أي تصنيف عبر البلدان على توافر البيانات والخصائص الفريدة لأنظمة التعليم الوطنية. وقد تكون معايير أخرى أكثر أهميةً في بعض السياقات الوطنية من تلك المذكورة هنا. ومع ذلك، وبغضّ النظر عن التصنيف، تشير الأدلة إلى أن دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في توفير التعليم آخذ في الازدياد.

الملكية والإدارة والتمويل هي المعايير المعتادة لتحديد القطاع غير الحكومي

يُعدّ معهد اليونسكو للإحصاء المصدر الرئيسي للبيانات المتعلقة بالالتحاق في المؤسسات العامة والخاصة. فالمعهد يُعرِّف مؤسسات التعليم الخاصة على أنها تلك المؤسسات التي "لا تديرها سلطة عامة ولكن تسيطر عليها وتديرها هيئة خاصة، بهدف الربح أو لا (كمنظمة غير حكومية أو هيئة دينية أو مجموعة مصالح خاصة أو مؤسسة أو مؤسسة تجارية)". هذا وقد ارتفعت نسبة المؤسّسات الخاصة من حول العالم بمقدار 7 نقاط مئوية في غضون 10 سنوات، من 10٪ في العام 2002 إلى 17٪ في العام 2013 في التعليم الابتدائي، ومن 19٪ في العام 2004 إلى 26٪ في العام 2014 في التعليم الثانوي، لكن النسب ظلت ثابتة تقريبًا منذ ذلك الحين.

يُسجّل تباين إقليمي كبير. وتُعتبر منطقة وسط وجنوب آسيا المنطقة التي تسجّل أعلى نسبة التحاق بالمدارس الخاصة: 36٪ في التعليم الابتدائي و48٪ في التعليم الثانوي في العام 2019. إلى ذلك، شهدت هذه المنطقة أكبر زيادات مطلقة منذ العام 2000، علمًا أن الحصة بشكل عام لا تتجاوز 20٪ في مناطق أخرى. وقد لوحظت أسرع الزيادات في الالتحاق بالتعليم

> تُسجّل منطقة وسط وجنوب آسيا أعلى نسبة التحاق بالمدارس الخاصة: 36 ٪ في التعليم الابتدائي و 48 ٪ في التعليم الثانوي

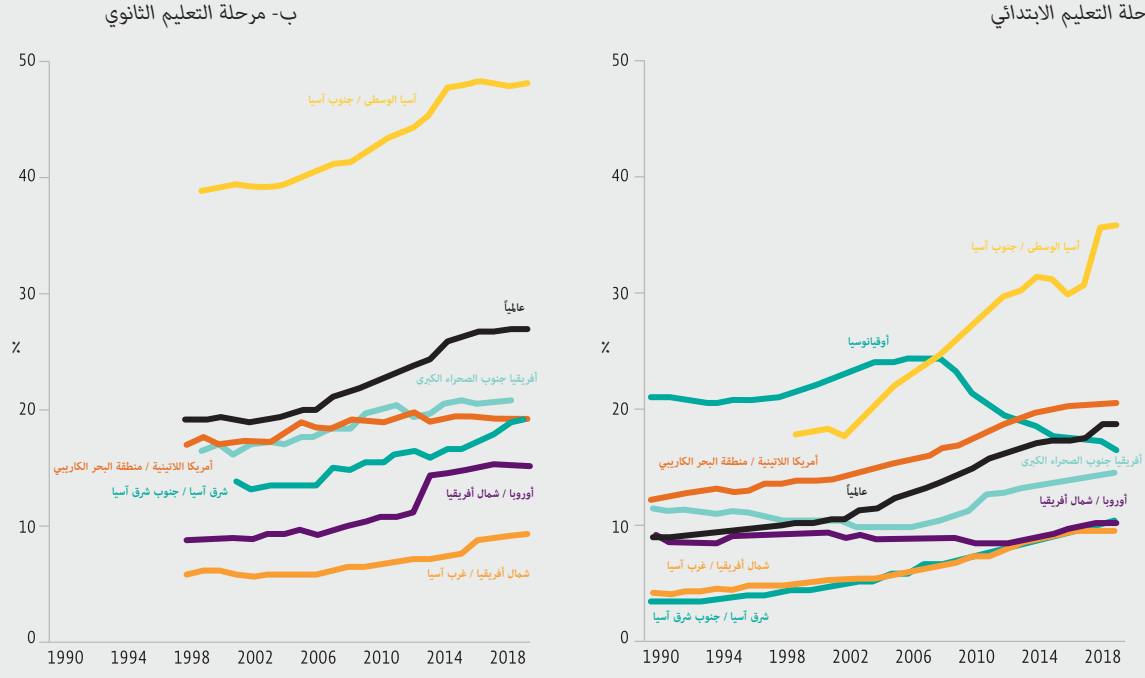
الابتدائي، مع تضاعف الحصص أو أكثر، في شمال أفريقيا وغرب آسيا وفي شرق وجنوب شرق آسيا، لكن النسب لا تزال من بين أدنى المعدلات في العالم وتبلغ حوالى 10٪. من جهتها، سجّلت أوروبا وأمريكا الشمالية أدنى معدل زيادة في الالتحاق بالتعليم الابتدائي (بقي ثابتًا عند نحو 10٪) ولكنها شهدت أعلى معدل زيادة في الالتحاق بالتعليم الثانوي (من 9٪ في 2006 إلى 15٪ في 2014). ونمت حصة المؤسّسات الخاصة بشكل أبطأ من المتوسط العالمي في أفريقيا جنوب الصحراء وأمريكا اللاتينية والكاريبي (**الشكل 2.2**).

لا توجد علاقة بين حصة المؤسسات الخاصة والدخل القطري. ففي حين تُسجّل الحصة الأعلى في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، المتأثرة

الشكل 2:

حصص الالتحاق بالمؤسسات الخاصة هي الأعلى في جنوب آسيا.

نسبة الالتحاق بالمؤسسات الخاصة، حسب المرحلة التعليمية، *1990-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_2

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

بالهند، سجّلت البلدان ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسط الأعلى والدخل المرتفع حصصًا مماثلة. ومع ذلك، تُسجّل بعض البلدان الأفقر معدلات التحاق إجمالية منخفضة وحصصًا أعلى من متوسّط الالتحاق بالقطاع الخاص، مما قد يشير إلى أن المؤسسات الخاصة تسدّ فجوة في الطلب. وفي 13 بلدًا، يلتحق 20٪ من الطلاب في المرحلة الإعدادية بمؤسسات خاصة، بينما يقلّ معدل الالتحاق الصافي عن 50٪ من بين هذه البلدان، تقع 10 في أفريقيا جنوب الصحراء، معظمها في غرب أفريقيا، وبلدان في أمريكا الوسطى (غواتيمالا وهندوراس) وبلد في جنوب آسيا (باكستان) (**الشكل 2.3**).

يتعلّق أحد أبعاد توفير التعليم من قبل جهات فاعلة غير حكومية، وهو بُعد لا تسجّله البيانات عادةً، بالجهات الفاعلة غير الحكومية التي تدير مدارس تملكها الدولة. وفي هذا الصدد، وجد تحليل خاص بهذا التقرير أن هذه هي الحال بالنسبة إلى الجهات الفاعلة الخاصة في 29 من أصل 96 بلدًا، والجهات الفاعلة الدينية في 17 من أصل 83 بلدًا، والجهات الفاعلة الأخرى غير الحكومية في 19 من بين 81 بلدًا.

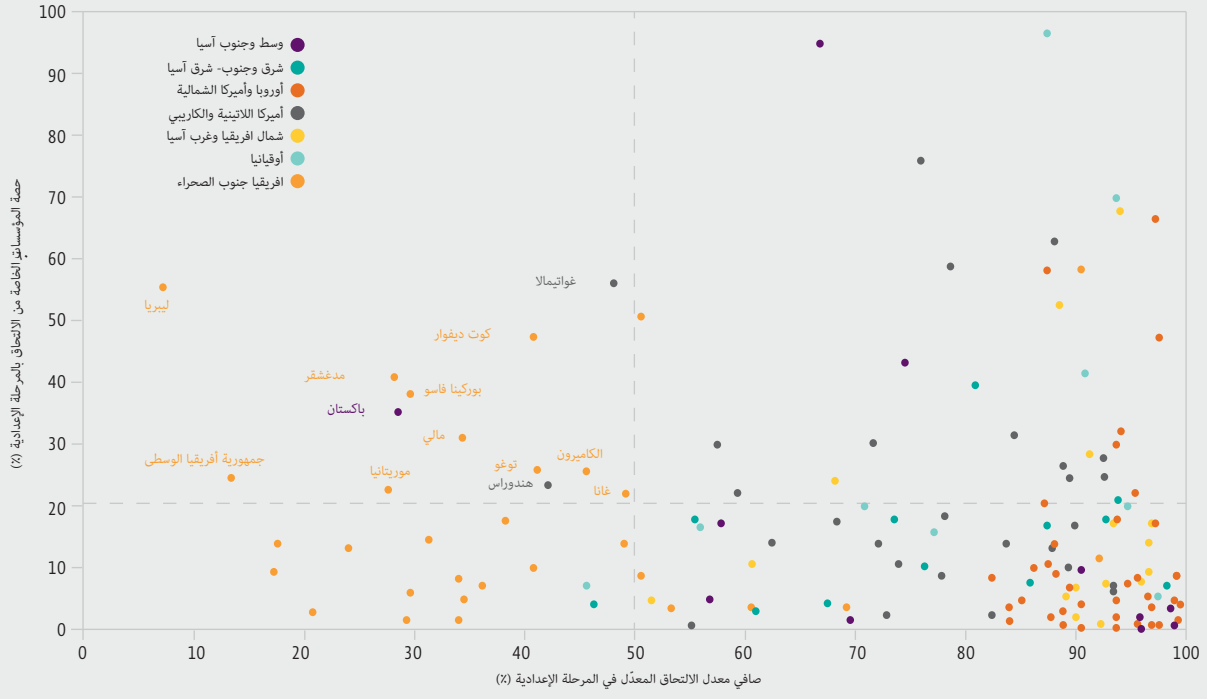
يركّز تعريف معهد اليونسكو للإحصاء للمدارس الخاصة على الإدارة والتشغيل، ولكنه يتجاهل التمييز بين المدارس الخاصة التي تتلقى تمويلًا عامًا وتلك التي لا تتلقى أيًا منه. وقد وجد تحليل أُعدّ لأغراض وضع هذا التقرير أن هناك مدارس غير حكومية مدعومة من الحكومة في 171 بلدًا من أصل 204 بلدان، وهي تشمل مدارس خاصة في 115 بلدًا، ومدارس دينية في 120 بلدًا، ومدارس تابعة لمنظمات غير حكومية ومدارس مجتمعية في 81 بلدًا. يُعرِّف برنامج التقييم الدول للطلاب المدارس الخاصة التي تتلقّى أقل من 50٪ من أموالها من مصادر عامة على أنها "مدارس خاصة مستقلّة" فيما يعتبر أن البقية هي "مدارس خاصة تابعة" (OECD, 2019a). وفي عيّنة من 50 نظامًا تعليميًا تطبعها حصة متوسّطة للمؤسسات الخاصة تبلغ 19٪، يشير تحليل بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018 إلى أن حوالى 46٪ من المدارس الثانوية الخاصة كانت تابعة و54٪ مستقلة.

تمامًا كما هي الحال مع الإدارة، لا يُعرف الكثير عن العلاقة العكسية التي تقوم في إطارها جهات فاعلة غير حكومية بتمويل مدارس تملكها الدولة. وقد وجد تحليل خاص بهذا التقرير أن هذه هي الحال بالنسبة إلى الجهات الفاعلة الخاصة في 31 من أصل 77 بلدًا، والجهات الفاعلة الدينية في 8 من أصل 57 بلدًا، والمؤسسات أو المنظمات الخيرية في 21 من بين 64 بلدًا. على الرغم من ذلك، لا تتيح المعلومات المتوفّرة تقييم حجم هذا الدعم.

الشكل 2.3:

تسجّل بعض البلدان الأفقر نسبة عالية من الالتحاق بالتعليم الخاص في المرحلة الإعدادية، على الرغم من انخفاض معدل الالتحاق الإجمالي

النسبة المئوية للالتحاق بمؤسسات خاصة وصافي معدل الالتحاق المعدّل، التعليم الإعدادي، *2018* أو آخر سنة



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_3

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

> تتواجد المدارس الدينية في 124 من أصل 196 بلدًا

تختلف المدارس غير الحكومية في دوافع مؤسّسيها الشديدة التنوّع

تضرب جذور الكثير من أنظمة التعليم في أهداف التعليم الديني أو المجتمعي. وعادةً ما تحفّز القيم والواجبات الخيرية المدارس الدينية والمجتمعية أو المدارس التابعة لمنظمات غير حكومية.

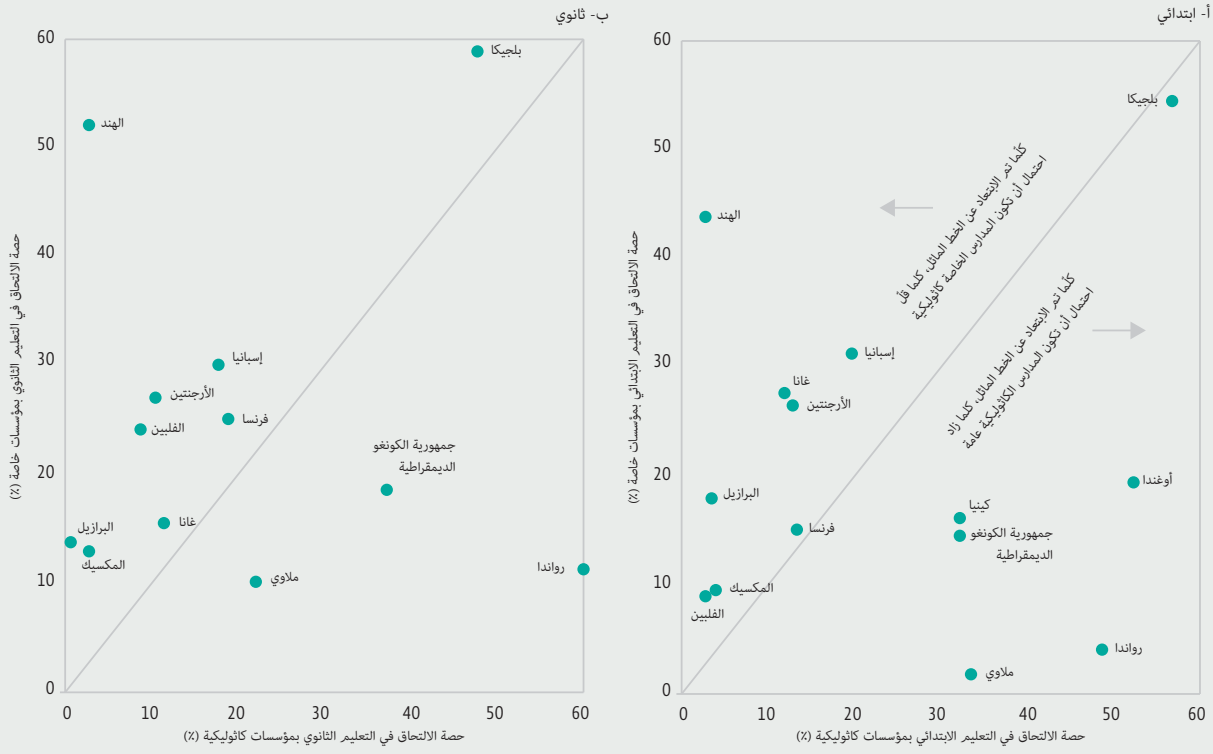
ما زالت للمدارس الدينية أهمية في معظم أنحاء العالم. وقد وجد تحليل أُعد بغرض وضع هذا التقرير أنها تتواجد في 124 من أصل 196 بلدًا، علمًا أن المدارس الدينية المسيحية ملكٌ للدولة ومدعومة منها في بلدان مثل بلجيكا (Wodon, 2021). وتشير التقديرات إلى أن الالتحاق العالمي بالمدارس الكاثوليكية الابتدائية والثانوية قد ارتفع بنسبة 43٪ بين العامَين 1995 و2016 (Wodon, 2019). واعتبارًا من العام 2018، كان 35 مليون طفل ملتحقين بمدارس ابتدائية كاثوليكية، معظمهم في بلدان شرق أفريقيا الناطقة باللغة الإنجليزية. إلى ذلك، كان حوالى 19 مليون طالب ملتحقين بمدارس ثانوية كاثوليكية، بعضها عام وبعضها خاص (Wodon, 2021) (**الشكل 2.4**).

وجد تحليل للمدارس الدينية أُعدّ من أجل هذا التقرير أن مدرسة واحدة من أصل ستّ مدارس ابتدائية وثانوية تديرها طوائف مسيحية في الكاميرون ومدغشقر وجمهورية تنزانيا المتحدة، وأكثر من مدرسة واحدة من كل مدرستَين في جمهورية الكونغو الديمقراطية ورواندا. وتتعاون الحكومة والكنائس في جميع أبعاد أنظمة التعليم، بما في ذلك عمليات القبول، ومؤهلات المعلمين ورواتبهم، ومراقبة معايير المناهج الدراسية، على الرغم من أن هذا التعاون أكثر فعاليةً في بعض البلدان مقارنةً بأخرى. ففي الكاميرون، لم تسدّد الحكومة للكنائس رواتب المعلمين والتدريب وبناء المدارس، مما أدى إلى طلبات للتعويض في إطار مفاوضات تخفيف الديون. على النقيض من ذلك، تتلقّى المدارس الكنسية المدعومة من الدولة في رواندا الرواتب في الوقت المناسب، ويتم التخطيط للمناهج الوطنية بشكل تعاوني (Scheunpflug and Wenz, 2021). أخيرًا، يُعدّ الدين سببًا شائعًا لانسحاب بعض العائلات من نظام التعليم بشكل كامل، واختيار التعليم المنزلي بدلاً منه (**الإطار 2.1**).

الشكل 2.4:

المدارس الدينية الكاثوليكية ليست دائمًا مدارس خاصة

النسبة المئوية للطلاب الملتحقين بمؤسسات كاثوليكية ومؤسسات خاصة في بلدان مختارة، *2019* أو آخر سنة



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_4

المصدر: استنادًا إلى Wodon (2020b) وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الإطار 2.1:

تختار بعض العائلات الانسحاب من المدارس الحكومية وغير الحكومية لتعليم أطفالها في المنزل

, يلجأ أولياء الأمور الى التعليم المنزلي عندما يشعرون بأن نظام التعليم لا يلبّي تطلعاتهم لجهة الأمان أو الجودة أو المحتوى. ويمكن أن يكون الدافع مخاوف عمليّة، مثل الموقع البعيد أو الإعاقة الشديدة، ولكن أيضًا أسباب فلسفية أو دينية أو سياسية. يتلقّى حوالى 3٪ من الطلاب في الولايات المتحدة تعليمهم في المنزل، وهذه النسبة هي الأكبر في العالم (Ray, 2017). وقد وجد استطلاع أُجري في العام 2016 أن الأسباب الرئيسية للتعليم المنزلي كانت القلق بشأن البيئة المدرسية (34٪)، وعدم الرضا عن التعليم الأكاديمي (17٪)، والرغبة في توفير تعليم ديني (16٪) وأخلاقي (5٪) (US Department of Education, 2019).

تُعتبر قاعدة الأدلة الخاصة بالتعليم المنزلي في سياقات أخرى محدودة، لكن الاهتمام يتزايد (Kunzman and Gaither, 2020)، لأسباب ليس أقلّها المناصرة التي تقودها حركة محافظة عالمية (Permoser and Stoeckl, 2020). وفي البرازيل، على الرغم من أن التعليم المنزلي كان غير قانوني، كان نحو 22000 طالب يتلقّون التعليم المنزلي في العام 2019. وفي العام 2018، صدر حكم عن المحكمة العليا يؤكد أن التعليم المنزلي ليس مخالفًا للدستور لكنه يحتاج إلى مزيد من التنظيم. وأقرّت لجنة الدستور والعدل في الغرفة الدُنيا من الكونغرس الوطني في تموز/ يوليو 2021 مشروع قانون يسمح بالتعليم المنزلي، وهو أولوية حكومية (Costa, 2021).

قد يعكس التعليم المنزلي أيضًا عدم الرضا الشديد على التعليم العادي السائد. ففي المملكة المتحدة، وجد مسح أن 24٪ من المعلمين المنزليين اختاروا التعليم المنزلي بسبب ظروف محددة كالأسباب الصحية أو الاحتياجات التعليمية الخاصة (Smith and Nelson, 2015). وفي أستراليا، يبدو أن الدوافع الأساسية كانت مخاوف بشأن البيئة المدرسية وجودة المناهج الدراسية (Jackson, 2017).

كان التعليم المنزلي ضروريًا خلال فترات الإغلاق التي تسبّبت بها جائحة كوفيد- 19، مما أدى إلى تفاقم الاختلالات بين الجنسَين حيث تحمّلت الأمهات نصيبًا أكبر من مسؤولية التعليم المنزلي. ووجد مسح نبض الأسرة الذي أجراه مكتب الإحصاء الأمريكي أن التعليم المنزلي ارتفع إلى 5.4٪ في نيسان/ أبريل- أيار/ مايو 2020 و11٪ في أيلول/ سبتمبر- تشرين الأول/ أكتوبر 2020 (Eggleston and Field, 2021). وكان للتعليم المنزلي آثار سلبية على عمل الأمهات ولكن ليس الآباء (Petts et al., 2020).

يتم توفير التعليم الإسلامي في سياقات نظامية وغير نظامية في المرحلتين الابتدائية والثانوية في أكثر من 50 بلدًا تضمّ أغلبية وأقلية من المسلّمين، بما في ذلك في غرب أفريقيا (مثل نيجيريا والسنغال) (d'Aiglepierre and Bauer, 2018) وشمال أفريقيا وغرب آسيا (مثل المغرب والمملكة العربية السعودية وتركيا) وجنوب آسيا (مثل بنغلاديش وباكستان) وجنوب شرق آسيا (مثل إندونيسيا وماليزيا). وكما هي الحال مع المدارس القائمة على العقيدة المسيحية، تتراوح الترتيبات التنظيمية للمدارس الإسلامية بين مدارس تملكها الدولة ومدارس خاصة مدعومة وخاصة مستقلّة، لذلك لا يمكن تصنيفها كلّها على أنها عامة أو خاصة (Daun, 2018). في باكستان، كان 4.1 مليون طالب في 2018/2017 يدرسون في أكثر من 31،000 مدرسة دينية إسلامية، وهي مؤسسات تعليمية دينية مجانية للفقراء من مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي إلى ما بعد الثانوي. وتمثّل هذه المدارس 8٪ من إجمالي الالتحاق و18٪ من الالتحاق بمؤسسات التعليم الخاصة (Pakistan Ministry of Federal Education and Professional Training, 2021).

بالإضافة إلى الإدارة والتمويل، يختلف توفير التعليم القائم على العقيدة الإسلامية اختلافًا كبيرًا لجهة علم التربية والتوازن بين تدريس المحتوى الديني والمحتوى العلماني. وحتى منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، كانت ماليزيا تضمّ خمسة أنواع من المدارس الدينية: المدارس الفدرالية، ومدارس الولايات، ومجلس الدولة الإسلامي الديني، والمدارس الشعبية، والمدارس الخاصة. وكان النوعان الأخيران يدرّسان المنهج الوطني لكنهما كانا مستقلّين عن الحكومة. وكانت الحكومة تركّز على دمج التعليم الديني والعلماني (Hamid, 2018). وبحلول العام 2019، جُمعت المدارس الدينية ضمن فئتين واسعتَين: 314 مدرسة دينية ابتدائية وثانوية وطنية تابعة لوزارة التربية والإدارات الدينية في الولاية، و221 مدرسة دينية مدعومة من الدولة تخضع بشكل مشترك لرقابة الوزارة والسلطة الدينية في الولاية أو مجلس أمناء المدرسة (PEER country profiles).

تضمّ نيجيريا مجموعة متنوّعة من المدارس القائمة على العقيدة الإسلامية، تتراوح ما بين مدارس حكومية ومدارس مستقلة ومدارس تحظى بمساعدة من الدولة. وفي العام 2018، التحق ما لا يقلّ عن مليوني طالب بالمدارس الإسلامية الابتدائية (كان ثلث الطلاب في مدارس خاصة)، و109,000 بالمدارس الإعدادية الإسلامية (نصفهم في مدارس خاصة) و364,000 في تسانغايا، أو المدارس القرآنية التقليدية (أكثر من الثلثَين في مدارس خاصة) (Nigeria UBEC, 2019). تدمج المدارس الحكومية التعليم الديني والعلماني وتديرها بشكل مشترك الحكومة والأفراد أو المنظمات الدينية. إلى ذلك، تُعتبر المدارس الإسلامية المدعومة من الدولة متكاملة وهي تتبع منهجًا معتمدًا من الحكومة. وتشمل المدارس الدينية المستقلة مدارس تسانغايا، والمدارس الإسلامية ذات التغطية الأوسع للقضايا الدينية، والمدارس الإسلامية المتكاملة (PEER country profiles).

> في باكستان، تمثّلت نسبة الالتحاق بالمدارس الدينية 18 ٪ من إجمالي الالتحاق بمؤسسات التعليم الخاصة

> في زامبيا، تواجدت أكثر من 2400 مدرسة مجتمعية في العام 2015، وهي تمثّل حوالى 20 ٪ من مجموع الطلاب الملتحقين بالتعليم الابتدائي

لوحظ تنوّع مماثل في العلاقات التي تربط المدارس التابعة للمنظمات غير الحكومية بالدولة، مما يزيد من صعوبة تصنيفها. وقد وجد تحليل خاص بهذا التقرير أن مدارس المنظمات غير الحكومية والمدارس المجتمعية موجودة في 74 من أصل 196 بلدًا، وهي تميل إلى العمل على هامش نظام التعليم النظامي والتركيز على الأطفال المهمّشين خارج المدرسة، وأنها تقدم مناهج مرنة للتعلّم (Rose, 2007). قد تُعتبر هذه المدارس تدخلات شعبية عفوية أو استجابات مدروسة لتمويل المانحين. وفي أفضل الحالات، تم استيعاب التدخلات الناجحة في نهاية المطاف في نظام التعليم العادي السائد، بما يلبي المعايير الوطنية ويكمل الخدمات العامة.

تتوفّر في جنوب آسيا حالتان موثقتان توثيقًا جيدًا لأنظمة تعليمية كبيرة غير نظامية تطوّرت بصورة تلقائية ويتم تعميمها بشكل تدريجي. ففي بنغلاديش، بعد أن ضرب الإعصار والحرب والمجاعة البلاد في أوائل السبعينات من القرن الماضي حتى منتصفها، باشرت منظمات غير حكومية كثيرة العمل الخيري في المناطق الريفية، مطلقةً بما في ذلك برامج حول التعليم غير النظامي. وبحلول بداية القرن الحادي والعشرين، وصلت هذه البرامج إلى 1.5 مليون، أو 9٪، من أصل 16 مليون طالب في التعليم الابتدائي. وكان نحو 70٪ من الملتحقين بمدارس المنظمات غير الحكومية من الفتيات. وجرى تدريجيًا إضفاء الطابع النظامي على هذه المدارس، حيث شارك طلاب المدارس التابعة للمنظمات غير الحكومية في امتحانات التخرج من التعليم الابتدائي انطلاقًا من العام 2010، مما مكّنهم من الانتقال إلى التعليم الثانوي النظامي. وبحلول العام 2018، بدأ النظام بالانكماش، فبات الطلاب البالغ عددهم 674,000 طالب في مدارس المنظمات غير الحكومية يمثّلون أقلّ من 4٪ من إجمالي الملتحقين (Bangladesh Directorate of Primary Education, 2019; Campaign for Popular Education, 2005).

في أفغانستان، استجاب نظام التعليم المجتمعي للحواجز الرئيسية التي تحول دون وصول الفتيات والأطفال في المناطق النائية الى التعليم بعد سقوط نظام طالبان الذي امتدّ من 1996 الى 2001. وبالتعاون مع الحكومة المحلية والمجتمعات والمنظمات غير الحكومية، تمّ الوصول إلى 334,000، أو 5٪، من الطلاب في التعليم الابتدائي البالغ عددهم 6,3 مليون في العام 2015. وفي العام 2018، اعتُمدت سياسة هدفها إضفاء الطابع الرسمي على هذا النظام. تتوخّى الخطة الإستراتيجية الوطنية للتعليم 2017-2021 توسيع النظام على المدى القصير وانكماشه النهائي بحلول العام 2030 (Afghanistan Ministry of Education, 2016; Bakshi, 2020). غير أن التطوّرات السياسية الأخيرة في البلاد عرّضت هذه الخطط لخطر كبير، ذلك أن النزاعات والأزمات، التي غالبًا ما تدفع بالمنظمات غير الحكومية للمشاركة في التعليم، تثقل كاهل الحكومة ذات القدرات المحدودة وتعيق قدرتها على استيعاب الخدمات (**الإطار 2.2**).

أدّت المدارس المجتمعية دورًا رئيسيًا في توسّع التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء. وكان لأنظمة التعليم في بعض البلدان تاريخ طويل من المدارس التي يديرها المجتمع ويدعمها، مثل مدارس هارامبي harambee الثانوية في كينيا وجمهورية تنزانيا المتحدة، والمدارس المُسمّاة écoles spontanées في الكاميرون وتشاد (Rose 2007; Martin, 2003). وفي زامبيا، بعد أزمة مالية خطيرة أعقبتها سياسات التكيف الهيكلي التي حدّت من قدرة الدولة على تقديم الخدمات الأساسية، ظهرت حركة المدارس المجتمعية، التي نمت من 38 مدرسة في العام 1996 إلى أكثر من 2400 في العام 2015، وهي تمثّل حوالى 20٪ من مجموع الطلاب الملتحقين بالتعليم الابتدائي. وقد تحوّل عدد قليل منها فقط إلى مدارس حكومية، على الرغم من أنها اضطرت كلّها إلى اتباع المنهج الوطني بعد العام 2011. وقد تلقت تمويلًا حكوميًا إضافيًا محدودًا. يُعتمد على المنظمات غير الحكومية والمجتمعات المحلية في التمويل والدعم الإداري وتطوير البنية التحتية وتنمية القدرات (Bamattre, 2018). وتُعتبر أمانة المدارس المجتمعية في زامبيا مسؤولة عن تنسيق الأفكار ودعم التمويل وإصلاح المناهج مع الحكومة (Chilangwa, 2019).

تُعتبر التدخّلات الواسعة النطاق استثناءً. فالمنظمات غير الحكومية تقوم بصورة عامة بتعليم مجموعات معينة، كالأطفال ذوي الإعاقة، الذين قد يفتقرون إلى الخدمات العامة. وغالبًا ما تبدأ المنظمات غير الحكومية الدولية، المموّلة من مواردها الخاصة أو من برامج المانحين، بتوفير التعليم من خلال إعادة التأهيل المجتمعية في بعض البلدان الأكثر فقرًا.

في العام 2020، نفّذت المنظمة غير الحكومية الدولية Humanity and Inclusion التي تناصر تعليم الأطفال ذوي الإعاقة 52 مشروعًا في 27 بلدًا (Humanity and Inclusion, 2021). وفي أوروبا الوسطى والشرقية والقوقاز، قادت المنظمات غير الحكومية عملية تقديم الخدمات، معتمدةً في بعض الحالات التحوّل من مقاربة طبية إلى مقاربة شاملة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة. وفي أرمينيا، حيث ركّزت إصلاحات التعليم الشامل على إلحاق الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العامة العادية، شابت التجزئة التعاون بين المدارس المحلية والمنظمات غير الحكومية العاملة على المستوى الشعبي (Humanity and Inclusion, 2021). في الواقع، لا تستطيع كلّ المنظمات غير الحكومية إجراء مثل هذا الانتقال بسلاسة والانخراط بشكل بنّاء في الخدمات الحكومية.

الإطار 2.2:

صحيح أن توفير التعليم من قبل جهات غير حكومية في سياقات الطوارئ يبعث على الاطمئنان، لكن المخاوف بشأن الاستدامة تبقى قائمة

كثيرًا ما توفّر الجهات الفاعلة غير الحكومية التعليم في البلدان الهشة والمتأثرة بالنزاعات، على سبيل المثال في مخيمات اللاجئين أو النازحين داخليًا. وتكون معظم المبادرات غير الحكومية صغيرة نسبيًا، ويُعدّ نطاقها وحجمها واستدامتها على المدى الطويل من القضايا الحاسمة، لا سيما أنها تعتمد على التمويل الإنساني، الذي يميل إلى أن يكون قصير الأجل ولا يمكن التنبؤ به (UNESCO, 2019). وباستطاعة المشاركة القوية للجهات الفاعلة غير الحكومية حتّى أن تثني الدولة عن تحمّل مسؤولياتها.

في أفغانستان، عملت منظمة Street Child غير الحكومية مع الحكومة لدعم 100 مركز تعليمي مجتمعي يوفّر دورة معجلة قلّصت ست سنوات من التعليم إلى ثلاث سنوات. بعد ذلك، أُحيل الطلاب إلى سلطات التعليم المحلية استعدادًا للانتقال إلى المدارس الحكومية القريبة. وأثبتت المراكز استمرارية قوية، حيث انتقل 90٪ من الطلاب في التجمّعات السكّانية غير النظامية في كابول إلى المدارس الحكومية، وبقي فيها 85٪ منهم بعد عام واحد. غير أن الدولة كانت تفتقر إلى القدرات ولم تتعهّد بضمان انضمام هذه المراكز إلى قطاع الدولة (Street Child, 2021).

يتمثّل أحد التحديات الكبيرة في حالات الطوارئ في مدى استخدام البرامج لقدرات المنظمات غير الحكومية المحلية، الأمر الذي يساهم في الاستدامة الوطنية الطويلة الأجل. وسعيًا من الوكالات المانحة الأمريكية الى تقليل المخاطر، تميل إلى العمل مع مقدمي خدمات دوليين، فلا تختار متعاقدين محليين إلا في البلدان ذات مستويات عالية من القدرات (Harris and Brunjes, 2021). وقد اعتمدت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية إصلاحات في المشتريات لتوجيه المزيد من التمويل نحو المتعاقدين المحليين. ومع ذلك، وبسبب القلق من زيادة المخاطر وانخفاض المساءلة والسيطرة المحدودة على الفساد (Dunning, 2013)، لا تزال الوكالة تعمل عادةً مع شركاء مختارين من المنظمات غير الحكومية التي يتّخذ معظمها من الولايات المتحدة مقرًا له (USAID, 2019).

في هايتي، بعد زلزال العام 2010، تلقّت الحكومة 1٪ فقط من المساعدات الإنسانية، فقام العديد من المنظمات غير الحكومية والمتعاقدين من القطاع الخاص بتقديم الخدمات. ولا يُعرف في هذا السياق عدد المنظمات غير الحكومية العاملة في هايتي، فتتراوح التقديرات بين 343 منظمة غير حكومية مسجلة لدى وزارة التخطيط وأكثر من 10,000، وفق المعهد الكاثوليكي للعلاقات الدولية. وقد ركّزت الانتقادات الناجمة عن انتشار المنظمات غير الحكومية والجهات الفاعلة الخاصة على المجالات التي أُنفق فيها التمويل، وكيف تسبّب نقص التنسيق بإعاقة توفير التعليم وإنشاء بنى موازية للمنظمات غير الحكومية، الأمر الذي أفضى إلى إضعاف القنوات الحكومية بشكل إضافي (Hsu and Schuller, 2020; Ramachandran and Walz, 2015).

تضمّنت الاستجابات لأزمة اللاجئين السوريين أيضًا نشاطًا غير حكومي موسّعًا. وأحصى مسح أُجري في العام 2016 للمنظمات غير الحكومية العاملة في مجال التعليم 144 منظمة، 45٪ منها كانت منظمات مجتمع مدني، و32٪ أعمال تجارية، و10٪ مؤسسات. وبشكل إجمالي، لم يكن التعليم من ضمن مهام 61٪ من الجهات الفاعلة الخاصة. وأدت زيادة مشاركة القطاع الخاص في تعليم اللاجئين السوريين إلى تنسيق متدنٍّ واعتماد مفرط على الحلول التكنولوجية (Menashy and Zakharia, 2017, 2021).

قادت منظمات غير حكومية عملية توفير التعليم للسكّان المستبعدين الذين لا يخدمهم نظام التعليم الحكومي، مثل أطفال الشوارع. ففي كينيا، يُترك تعليم أطفال الشوارع للمنظمات غير الحكومية والجمعيات الخيرية والجماعات الدينية العاملة محليًا (Burkholder, 2020). وقد سلّط اتحاد أطفال الشوارع، وهو تحالف عالمي يعمل على تعزيز حقوق أطفال الشوارع في جميع أنحاء العالم، الضوء على كيفية تعليق الخدمات النظامية وغير النظامية التي تقدمها المنظمات غير الحكومية لأطفال الشوارع وأسرهم خلال جائحة كوفيد- 19، حتى فيما كانت شبكات الدعم اللانظامية تكافح من أجل التكيّف (Edmonds and Macloed, 2021).

أدّت المنظمات غير الحكومية والمنظمات المجتمعية والجهات المانحة دوراً فعالاً في مناصرة تعليم الأقليات العرقية واللغوية. ففي دولة بوليفيا المتعددة القوميات وغواتيمالا والمكسيك وبيرو، يلتحق أكثر من مليون طالب من السكان الأصليين بمدارس ثنائية اللغة ومشتركة بين الثقافات، بمشاركة حكومية متزايدة (Cortina, 2017). ويركّز برنامج Abriendo Oportunidades في غواتيمالا، الذي أطلقه مجلس السكان والشركاء المحليون والدوليون، على فتيات الشعوب الأصلية اللواتي تتراوح أعمارهن بين 8 و18 عامًا، باستخدام منهج تعليمي قائم على الحقوق ومناسب من الناحية الثقافية لبناء المهارات والأصول الحياتية وتوفير التدريب المهني العملي (Population Council, 2020).

تشكّل المدارس الابتدائية والثانوية التي تبغي الربح استثناءً

تُستخدم حجة أساسية ضد المدارس الخاصة المستقلة الربحية مفادها أنها تقوّض الإنصاف وتتدخّل في دور الحكومات بصفتها الجهات المسؤولة عن التعليم. لكن غالبًا ما يُصعب تمييز التوجّه الربحي لدى مقدمي الخدمة. أولاً، قد لا تميّز البيانات بين الجهات التي تسعى الى تحقيق الربح وتلك غير الهادفة للربح (**الفصل 3**). ثانيًا، قد تخفي متطلبات التسجيل الاختلافات في الربحية الفعلية أو الثروة. ففي المملكة المتحدة، يُفترض أن تشكّل المؤسسات "الربحية" جزءًا صغيرًا من نظام التعليم. لهذا السبب، 72٪ من المدارس المستقلة مسجّلة كمؤسّسات خيرية (ISC, 2021).

> في السويد، 76 ٪ من طلاب المدارس المستقلة في العام 2019 / 2020 كانوا ملتحقين بمدارس تُدار كشركات محدودة

غير أن المدارس التي لا تعمل على أساس الربح قد تحقّق ربحًا تشغيليًا، في حين قد تختار مدارس أخرى أن تُصنّف كمدارس "ربحية" في المقام الأول لزيادة الاستقلالية وتقليل اللوائح التنظيمية المرتبطة بعمل المؤسسات الخيرية (Martin and Dunlop, 2019).

قدّم سؤال طُرح على مدراء المدارس في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2015 نظرة ثاقبة عن نطاق التعليم الربحي في البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع، إذ افتُرض أن تشكّل هذه المدارس أقلية. وشملت الاستثناءات شيلي والإمارات العربية المتحدة، حيث التحق 26٪ و39٪ من الأطفال في سن 15 عامًا على التوالي بمدارس تبغي الربح (**الشكل 2.5**). وقد يشير وجود حصة كبير للتعليم الربحي إلى دعم الحكومة لسياسات التعليم القائمة على السوق. ففي السويد، التحق 76٪ من طلاب المدارس المستقلة في 2020/2019 - أي ما يعادل 14٪ من الملتحقين بالمدارس الابتدائية والثانوية- بمدارس تُدار كشركات محدودة (Holmström, 2020).

تعتمد دول مجلس التعاون الخليجي، التي تسجّل أعلى معدلات هجرة في العالم، عادةً قواعد محددة تتعلّق بتعليم غير المواطنين. وفي الإمارات العربية المتحدة، حيث ينحدر نحو 90٪ من السكان من أصول مهاجرة، يعتمد توفير التعليم على المدارس الدولية الهادفة للربح (Kamal, 2018). وباستثناء البحرين التي لم تفرض رسومًا مدرسية أو أي قيود على التحاق المهاجرين بالمدارس العامة، عادةً ما تكون المناهج والرسوم مقسّمة طبقيًا وفق مجتمع المهاجرين في البلدان الأخرى. فعلى سبيل المثال، تكون رسوم المدارس ذات المناهج الهندية إجمالًا أقل بنسبة 75٪ من تلك التي تفرضها مدارس المناهج البريطانية والأمريكية (Kippels and Ridge, 2019).

تختلف المدارس غير الحكومية باختلاف مستوى الرسوم المفروضة

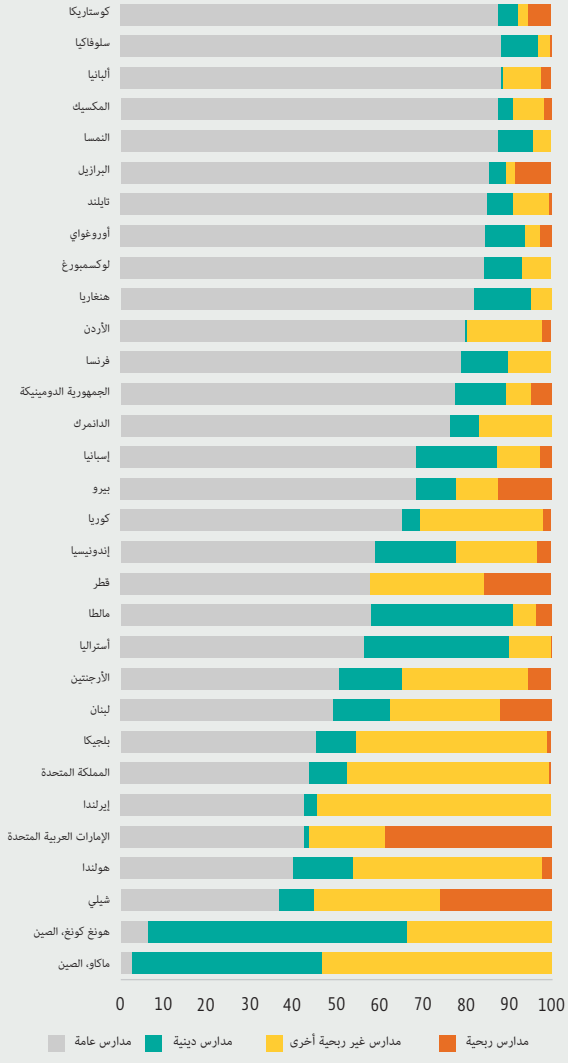
غالبًا ما يتم الخلط بين تحقيق الربح في التعليم وفرض الرسوم، على الرغم من أن المسألتَين ليستا مرتبطتين ارتباطًا وثيقًا كما يمكن تخيله. وهناك العديد من المدارس غير الهادفة للربح التي تتقاضى رسومًا. على العكس من ذلك، قد يأتي نطاق فرض الرسوم نتيجةً لقرار له علاقة بالسياسات وهدفه تغطية تكلفة الالتحاق بمدرسة غير حكومية (**الفصل 4**).

يختلف طيف الرسوم باختلاف قدرة المستهلك على الدفع. وتُسجّل ظاهرتان متناميتان على طرفَي الطيف، وهما مدارس النخب الدولية الخاصة والمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم. فقد ارتفع عدد المدارس الدولية من 7655 في 2011 إلى 12,372 في 2021، علمًا أن أكثر من 57٪ منها موجودة في آسيا (ISC Research, 2021). وتقدم مدارس النخب الدولية بشكل عام مناهج دولية، مثل البكالوريا الدولية، وتستخدم اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم (Bunnell et al., 2020). وتشمل سلاسل واسعة من المدارس الخاصة العالمية مجموعة GEMS التعليمية التي تدير أكثر من 70 مدرسة، و Cognita في آسيا وأوروبا وأمريكا اللاتينية، وSABIS التي تعمل في 20 دولة (L.E.K. Consulting, 2020).

الشكل 2.5:

تضمّ قلة من البلدان قطاعًا ربحيًا كبيرًا

النسبة المئوية للطلاب، حسب نوع المدرسة الثانوية المُلتحق بها، بلدان مختارة، *2015*



ملاحظات: يركّز التحليل على أنظمة التعليم حيث كان 10٪ على الأقل من الأطفال في سن 15 عامًا ملتحقين بمدارس غير حكومية. يتم تعريف المدارس الخاصة على أنها تلك التي تديرها بشكل مباشر أو غير مباشر منظمة غير حكومية أو كنيسة أو نقابة عمالية أو شركة أو مؤسسة خاصة أخرى. أجاب المدراء على سؤال حول ما إذا كانت المدارس تُدار من قبل مؤسسات دينية أو منظمات أخرى تبغي الربح أو غير ربحية.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_5

المصدر: حسابات التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2015.

> في لاغوس، في نيجيريا، نالت حوالى 30 ٪ فقط من المدارس الخاصة الموافقة

قد لا تكون مثل هذه المدارس مدمجة بشكل كامل في أنظمة التعليم الوطنية. ففي المملكة العربية السعودية، تتناقض البيئات التعليمية المشتركة للمدارس الدولية مع تنظيم المدارس العادية غير مختلطة (Hammad and Shah, 2018). وفي سري لانكا، زاد الالتحاق بالمدارس الدولية بنسبة 73٪ بين العامَين 2017 و2019، على ضوء تزايد شعبية التدريس باللغة الإنجليزية والمناهج الأجنبية. وحدها 7 مدارس دولية من أصل 389 كانت مسجّلة لدى وزارة التربية، فيما كانت البقية مسجّلة كشركات خاصة (Central Bank of Sri Lanka, 2020).

تُستخدم عبارات مثل المدارس الخاصة "المنخفضة التكلفة" أو "المنخفضة الكلفة" أو "الميسورة التكلفة" لوصف مجموعة واسعة من المدارس المتواضعة الأسعار في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. وقد استُخدمت هذه المصطلحات أيضًا لوصف المدارس الخاصة ذات التكلفة الأدنى في أستراليا وكندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة (Walford, 2011). لا يوجد في الواقع حدّ متفق عليه بشكل عام لاعتبار مدرسة خاصة منخفضة الرسوم. فقد تم استخدام معايير وصفية نوعية مختلفة تتناول بنية الملكية، ومعايير موضوعية كمية حول مستويات الرسوم، على الرغم من عدم توفّر معلومات مكتملة ذات صلة بشكل عام (Acholla, 2021).

يُلاحظ أن الغالبية العظمى من المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم هي مدارس ذات مالك واحد. وقد تختلف مهنيّتها التشغيلية، وجودة البنية التحتية، وخلفية مدير المدرسة ومالكها اختلافًا كبيرًا، غير أن معظم هذه المدارس الموجودة في المناطق الحضرية في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب آسيا غير مسجّلة (Härmä, 2021). وفي لاغوس، في نيجيريا، وجد تعداد للمدارس أُجري في العام 2011 أن 26٪ فقط من المدارس الابتدائية والثانوية الخاصة مسجّلة. وحتى بحلول العام 2018، نالت حوالى 30٪ فقط من المدارس الخاصة الموافقة (Ugbodaga, 2018). وفي غانا، كانت نسبة 18٪ من أصل 36,000 مقدمي خدمات التعليم الأساسي الخاص في 2019/2018 غير مسجّلة (Acholla, 2021).

تشمل العمليات الأوسع نطاقًا مجموعة متنوعة من الترتيبات، من الشراكات إلى مدارس منضمّة إلى سلسلة. ويجوز للمنظمات الكنسية، بدلاً من رواد الأعمال الأفراد، إنشاء مدارس خاصة منخفضة الرسوم في سياقات منخفضة الدخل وخارجة من نزاع على سبيل المثال (Härmä, 2021)، وأن ترفقها بتمويل كبير وأنواع أخرى من الدعم يوفّرها وسطاء ماليون دينيون (Acholla, 2021; Sivasubramaniam, 2021). وتشمل المدارس المنضمّة الى سلسلة تجارية Corporate chain schools شبكات وطنية صغيرة وكبيرة (مثل مدارس APEC في الفلبين؛ وأكاديمية Silverleaf في جمهورية تنزانيا المتحدة؛ ومدارس MA Ideal في حيدر اباد، في الهند؛ ومدارس Samata في نيبال)؛ ونماذج غير ربحية لمشغّلين إقليميين ودوليين (مثل Promoting Equality in African Schools في أوغندا وزامبيا، و Forum for African Women Educationalists في رواندا، و The Citizens Foundation في باكستان)؛ وسلاسل دولية تبغي الربح لديها خطط لتوسيع كبير (مثل Omega Schools في غانا و Bridge International Academies في ولاية أندرا براديش الهندية وفي كينيا ونيجيريا وأوغندا) (Acholla, 2021). وفي بعض الأحيان، ركّز النقاش بشأن المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم حصريًا على النموذج الأخير (Espindola, 2019). وعلى الرغم من أن السلاسل الدولية لا تشكّل سوى شريحة صغيرة من السوق وأنه من غير المرجح أن تصبح الجهات الرئيسية لتوفير التعليم في بيئات منخفضة الدخل (Hares and Crawfurd, 2021)، غير أنه جرى التأكيد عليها بشكل غير متناسب في خطابات البحث والسياسات بسبب توجّهها الربحي وتأثيرها المحتمل على قرارات تخصيص موارد المانحين (UNESCO, 2017; Verger et al., 2018).

بما أن لهذه التعريفات النوعيّة للمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم حدودًا غير واضحة، فقد تم اقتراح تعريفات كمّية لتحديد القدرة على تحمل التكاليف باستخدام مستويات الرسوم (**الجدول 2.1**). وقام مركز دراسات السياسة الإندونيسية باحتساب عتبة لجاكرتا استنادًا إلى الحد الأدنى للأجور الشهرية في الأقاليم (Rahman, 2016). واستخدم المعهد الوطني للمالية والسياسات العامة في الهند توزيع الرسوم في المدارس التي يلتحق بها أطفال يعيشون في أسر تدخل ضمن نسبة 40٪ الدُنيا من توزيع الإنفاق الاستهلاكي، وحدّد عتبتَين: المدارس "الأساسية" التي تقل تكلفتها عن 115 دولارًا أمريكيًا في السنة، والمدارس "العادية" التي تكلف أقل من 215 دولارًا أمريكيًا في السنة (Bose et al., 2020).

تختلف المدارس الحكومية وغير الحكومية لجهة عدد الطلاب المقبولين والموارد المتاحة

متى حدد صانعو السياسات تصنيفًا مدرسيًا عمليًا يناسب احتياجاتهم، يُطرح سؤال رئيسي يتمحور حول تأثير المدارس غير الحكومية على الطلاب ونظام التعليم. إذا كان للتحليل أن يكون ذا مغزى وذا صلة بالسياسات، فيجب التنبّه إلى أن المدارس الحكومية وغير الحكومية تختلف في مجالات تتجاوز العمليات والإدارة والتمويل والتحفيز ومستويات الرسوم فحسب. وتختلف الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية أيضًا لجهة عدد الطلاب المقبولين والوصول إلى الموارد. فقط في الحالات التي يتم فيها احتساب هذه الاختلافات يمكن التوصّل الى مقارنة دقيقة لأداء المدارس الحكومية وغير الحكومية.

الجدول 2.1:

تعريفات مختارة للمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم، وفق معايير كمية ونوعية

معايير نوعية للملكية	مالك واحد	متمايزة حسب الخلفية والمهارات التجارية والتعليمية، والاستدامة المالية، ونطاق الرسوم، والرقابة الحكومية	ناشئة قائمة
	أوسع نطاقًا	متمايزة حسب استراتيجية التوسع، وعمليات التمويل وتوافره، ومشاركة الحكومة والجهات الفاعلة الدولية	شراكة تعاونية سلسلة تجارية
معايير كمية لمستويات الرسوم	نسبية	▪ <11٪ من دخل الأسر على خط الفقر، 60 دولارًا أمريكيًا في السنة (Tooley, 2013) ▪ <10٪ من دخل الأسرة (Lewin, 2007) ▪ <4٪ من ميزانية الأسرة (Barakat et al., 2014)	
	مطلقة	▪ < أرباح يوم واحد مقابل رسوم المدرسة الابتدائية الشهرية (Srivastava, 2007) ▪ <أرباح يومين مقابل رسوم المدرسة الثانوية الشهرية (Srivastava, 2007) ▪ <50٪ من الحد الأدنى للأجور (Stern and Heyneman, 2013) ▪ <1.25 دولارًا/ يوم (تكلفة منخفضة جدًا)؛ <2 دولار/ يوم (تكلفة منخفضة) (Tooley and Longfield, 2016)	

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى Acholla (2021)

الشكل 2.6:

المدارس الخاصة تخدم الأغنياء

حصّة الالتحاق بالتعليم الابتدائي في المؤسسات الخاصة، حسب الشرائح الخُمسية للثروة، *2013-2015*



ملاحظات: LLECE، 2013 = Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (مختبر أميركا اللاتينية لتقييم جودة التعليم)؛ PASEC، 2014 = Program d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (برنامج تحليل الأنظمة التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية)؛ TIMSS، 2015 = دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_6

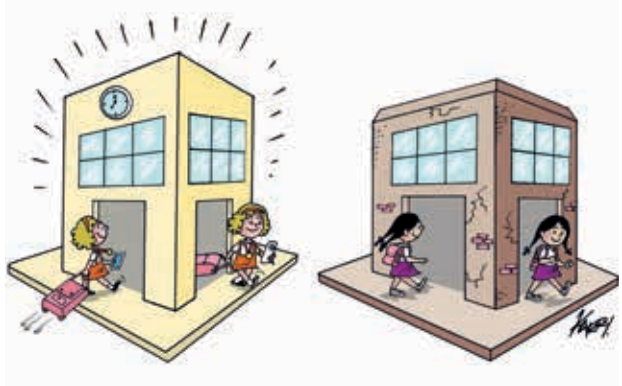
المصدر: Patel and Sandefur (2020) استنادًا إلى تحليل التقييمات التي يقودها المواطنون، وبيانات LLECE وPASEC وTIMSS.

المدارس الحكومية والمدارس الخاصة تختلف لجهة عدد الطلاب المقبولين

لا تستطيع معظم الأسر اختيار مدارسها، ويستطيع عدد قليل من الأطفال الفقراء الالتحاق بمدارس خاصة. تظهر المسوح المدرسية والأسرية التي تغطّي المدارس الابتدائية على مستوى العالم أنه في إطار عيّنة من 42 بلدًا كان فيها متوسّط الالتحاق بالمدارس الخاصة 17٪، كان احتمال التحاق الأسر الأغنى (39٪) بمدرسة خاصة أكبر بعشرة أضعاف من احتمال التحاق الأسر الأفقر (4٪) (**الشكل 2.6**). وفي 31 من أصل 42 بلدًا تتوفّر بيانات بشأنها، التحق أقلّ من 7.5٪ من أطفال الأسر الأكثر فقرًا بمدارس خاصة.

عرفت بعض البلدان نسبة مذهلة من خروج الأسر الغنية من التعليم العام. ففي الكونغو، تلتحق 87٪ من الأسر الأغنى ولكن 6٪ من الأفقر بمدارس خاصة. وفي هندوراس، تبلغ النسبتان 92٪ و3٪، ويلتحق جميع الأطفال الأغنياء تقريبًا بمدارس خاصة فيما يلتحق جميع الأطفال الفقراء بمدارس عامة. وحتى في البلدان التي تضمّ نسبة عالية من المؤسسات الخاصة، لا تزال الفجوة بين الأكثر ثراءً والأكثر فقرًا قائمة: ففي شيلي، حيث يلتحق طفل واحد من كل طفلَين بمدرسة ابتدائية خاصة، تأتي نسبة 87٪ من الأسر الأكثر ثراءً و20٪ من أفقرها. فقط في إندونيسيا يُلاحظ العكس: فكما تمت مناقشته في القسم السابق، يتلقّى الأطفال الفقراء التعليم في مؤسسات دينية.

يسود اعتقاد خاطئ مفاده أن المدارس الخاصة تلبّي احتياجات الشرائح الأكثر فقراً من السكّان. وقد وجد استعراض للتعليم الثانوي الأوغندي منذ العام 1950 أنه لم يتم بناء مدارس خاصة أو كاثوليكية جديدة في المناطق المحرومة (Wodon, 2020a). يعود ذلك جزئيًا إلى أن الوصول إلى المدارس الخاصة محدود في المناطق الريفية، حيث يعيش معظم الفقراء (Härmä, 2021). ولكن حتى في المناطق الريفية، كما تظهر التقارير السنوية عن حالة التعليم في باكستان، يرتفع احتمال التحاق الأغنياء بالمدارس الخاصة بثلاثة إلى أربعة أضعاف. وحتى في المناطق الحضرية في لاغوس، في نيجيريا، حيث يلتحق 73٪ من الأطفال بمدارس خاصة، يلتحق 33٪ فقط من أفقر الطلاب بمدرسة خاصة متوسّطة التكلفة و17.5٪ بمدرسة خاصة عالية التكلفة (Cambridge Education, 2021).

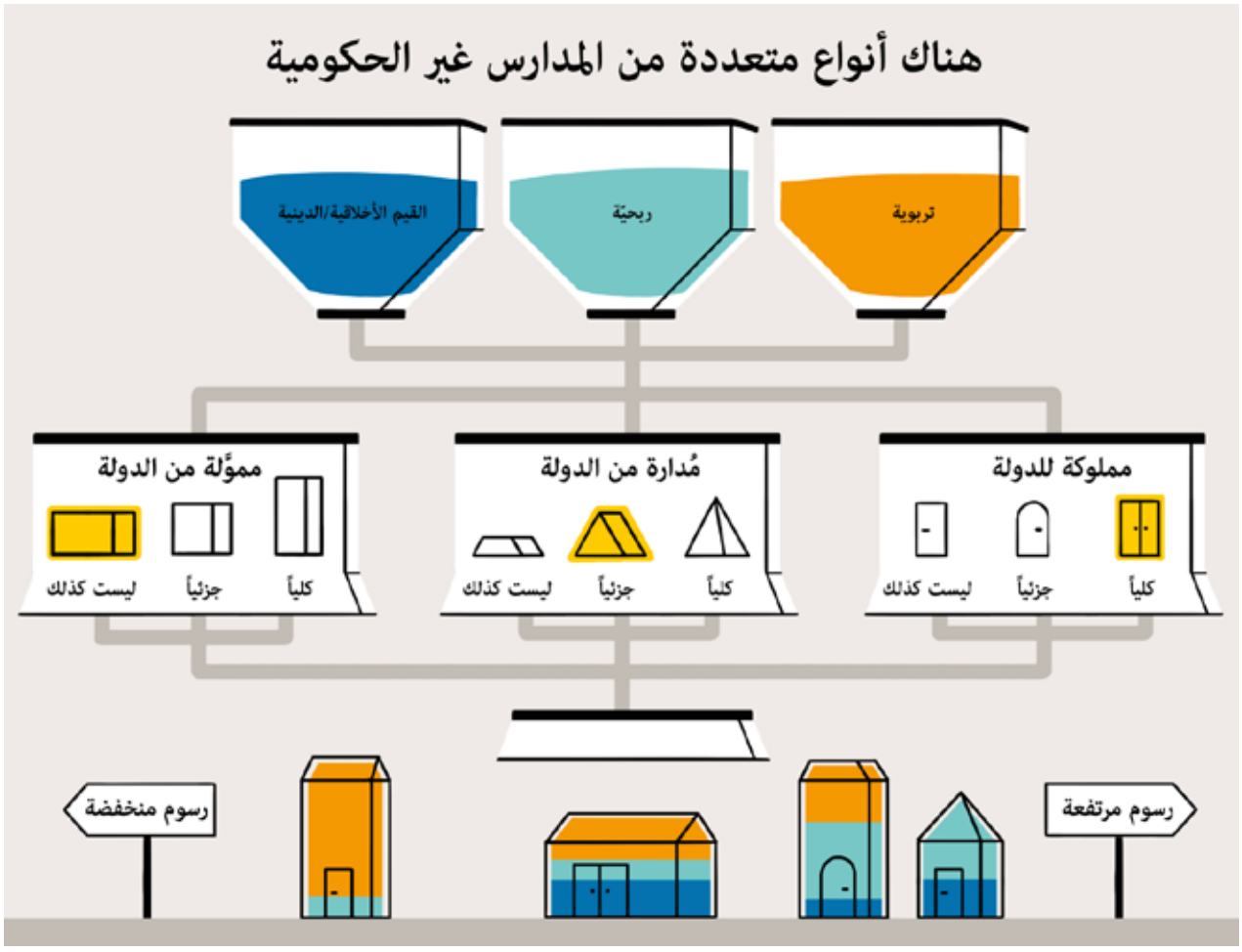


يستخدم أولياء الأمور معايير مختلفة عندما يكون بإمكانهم اختيار المدرسة

إن اختيار المدرسة ليس ممكنًا لجميع أولياء الأمور، ذلك أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي يرتبط ارتباطًا مباشرًا بما إذا كان بإمكان أولياء الأمور الاختيار بين المدارس في المقام الأول، وما هي المعايير التي يستخدمونها، والمعلومات التي يسندون إليها قراراتهم. ويُفترض عمومًا أن الوصول إلى المزيد من خيارات التعليم يتيح لأولياء الأمور العثور على مدرسة تتوافق مع تفضيلاتهم، والانخراط في تعليم أولادهم، ورؤية أطفالهم يحققون نتائج أفضل. غير أن أولياء الأمور الفقراء لا يمكنهم عادةً الاختيار، ولديهم وصول محدود إلى المعلومات، ولا يُسمع استياءهم من الخدمات العامة. في نيبال، كان أولياء الأمور الأغنى الذين اختاروا مدارس خاصة متوسطة السعر هم الأكثر انخراطًا ورضا، بينما كان أولياء الأمور الأكثر فقرًا، الذين لا خيار أمامهم، والذين يلتحق أطفالهم بمدارس عامة سيئة الأداء، غير راضين وغير منخرطين (Joshi, 2014a). وحتى عندما يكون أولياء الأمور قادرين على الاختيار، فإن الاختيار بحدّ ذاته ليس تمكينيًا إذا كان محدوداً. فعلى سبيل المثال، في حين يستطيع أولياء الأمور في بعض المناطق الحضرية الفقيرة من الولايات المتحدة اختيار المدرسة، فإن المدارس المحلية ليست بجودة المدارس المتاحة للأسر الغنية (Ellison and Aloe, 2019; Jabbar and Lenhoff, 2020).

عندما يستطيع أولياء الأمور الاختيار، يختارون على أساس جودة المدرسة المتصوّرة أو الفعلية ولكن أيضًا على أساس أبعاد أخرى قد لا تكون متّصلة بالجودة، بالاعتماد على معلومات موضوعية وعلى اختصارات مثل الشبكات الاجتماعية أو الإشارات المرئية عن حالة البنية التحتية للمدرسة (Joshi, 2014a, 2014b). وقد وجد استعراض شمل 26 دراسة حول اختيار أولياء الأمور من 14 بلدًا أن أهم أسباب اختيار المدرسة كانت الجودة الأكاديمية وجودة المعلم والموقع والسلامة (Rohde et al., 2019). وعند اختيار المدارس، أعطى أولياء الأمور في 17 بلدًا من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الأولوية لبيئة آمنة (92٪ صنّفوها على أنها مهمة أو مهمة جدًا)، ولمناخ مدرسي نشط وممتع (89٪) وللإنجاز الأكاديمي (81٪) (OECD, 2019b).

> في إطار عيّنة من 42 بلدًا، تبيَّن أنَّ احتمال التحاق الأسر الأغنى (39٪) بمدرسة خاصة أكبر بعشرة أضعاف من احتمال التحاق الأسر الأفقر (4٪)



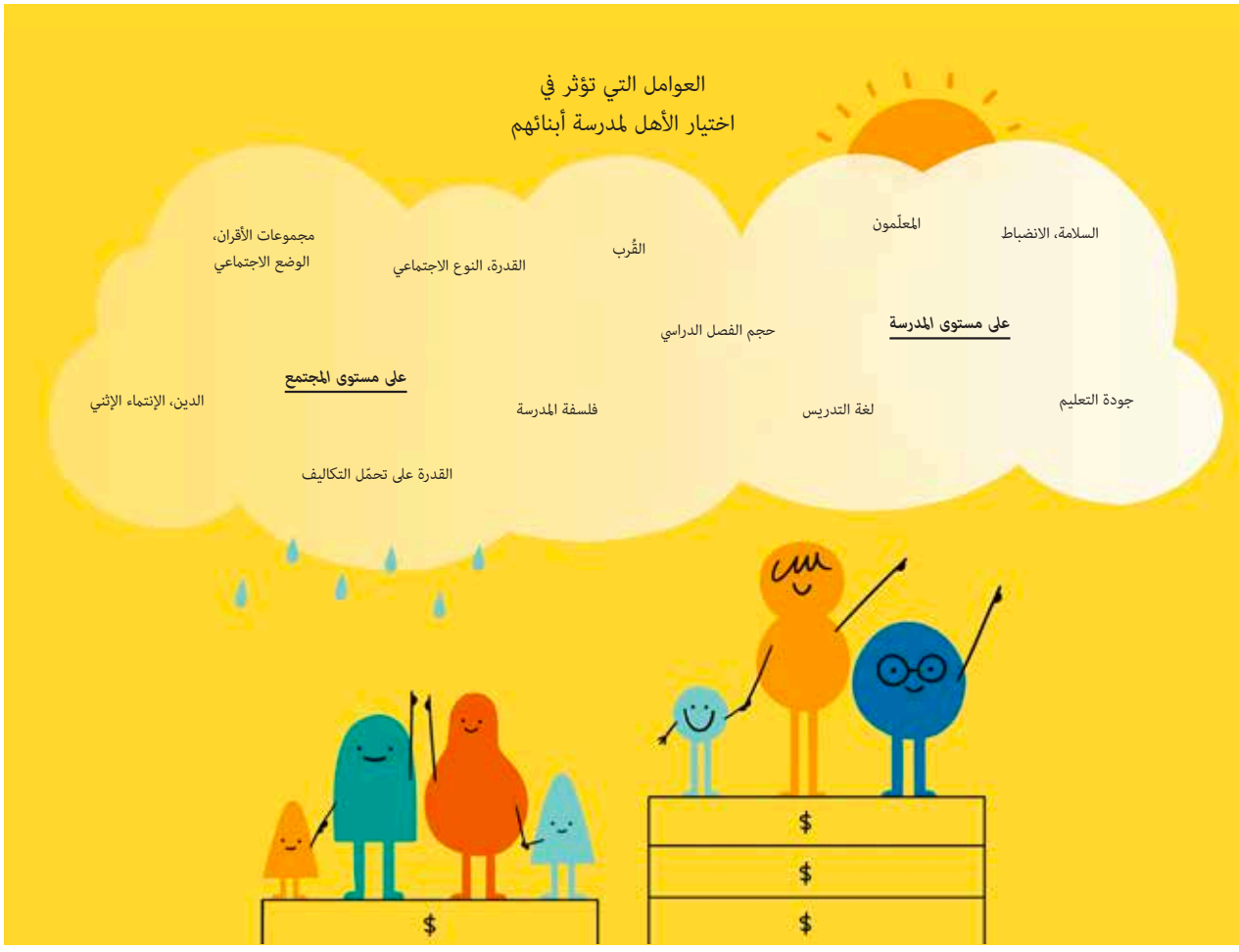
لتقييم جودة تجربة التعليم، يشير أولياء الأمور إلى حجم الفصل الدراسي، وجودة المعلّم وجهده، واستجابة المدرسة، والانضباط والسلامة، ولغة التدريس. في كينشاسا، في جمهورية الكونغو الديمقراطية، قال 45٪ من أولياء الأمور الذين يلتحق أطفالهم بمدارس خاصة إنهم يفضّلون إرسال أطفالهم إلى المدارس العامة، ولكن فقط إذا وفّرت هذه المدارس الأمن والجودة المناسبَين، من حيث جودة المعلّم والجهد والتغيّب (Cambridge Education, 2021). في الهند، من المرجّح أن يلتحق طفل بمدرسة خاصة إذا كان المعلم محليًا وحاضرًا دائمًا (Kumar and Choudhury, 2020).

قد تختلف تفضيلات أولياء الأمور المبلّغ عنها ذاتيًا عن سلوكهم. وقد أظهرت أبحاث أُجريت في الولايات المتحدة أن أولياء الأمور أبلغوا عن تقديرهم للجودة الأكاديمية ولكن خياراتهم الفعلية تشير إلى أنهم يهتمون بالتكوين الديموغرافي للمدارس أكثر مما هم مستعدون للاعتراف به (Jabbar and Lenhoff, 2020). وتظهر هذه النتائج أيضًا من تحليل أنظمة التعليم التي يستطيع في إطارها أولياء الأمور الاختيار بين المدارس العامة، كما هي الحال في نيويورك، حيث يختار أولياء الأمور المدارس التي يلتحق بها الطلاب المتفوّقون (Abdulkadiroğlu et al., 2020). وقد وجد تحليل لاختيار المدرسة في سانتياغو، في شيلي، أن قرارات أولياء

> في نيويورك، يختار أولياء الأمور المدارس التي يلتحق بها الطلاب المتفوّقون

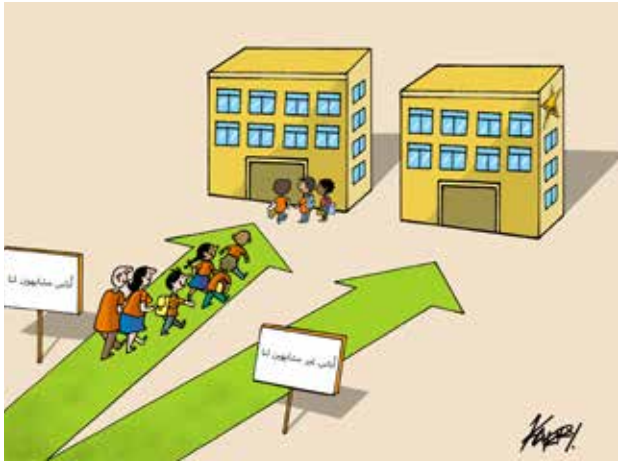
الأمور كانت أكثر تأثّراً بالتركيبة السكانية للمدرسة منه بالسمعة الأكاديمية (Elacqua et al., 2006). من جهتهم، ركّز أولياء الأمور في نيبال على الأسباب الأكاديمية لاختيار المدرسة، لكن البعض ذكر بوضوح أن اختيار مدرسة عامة يمكن أن يؤثّر سلباً على الوضع الاجتماعي (Joshi, 2014b).

يُعتبر كلّ من الدين والانتماء الإثني والثقافة محددات مهمة للاختيار. ففي شيلي، تُعتبر جودة المدرسة والتعليم الديني أكثر أهميةً بالنسبة إلى أولياء الأمور الأثرى، في حين أن القرب من المدرسة هو أكثر أهمية بالنسبة إلى أولياء الأمور الأكثر فقرًا والأقل تعليماً من السكان الأصليين (Hofflinger et al., 2020). إلى ذلك، أظهرت دراسة شملت المدارس الإسلامية والمسيحية والعامة في بوركينا فاسو وغانا أن المعرفة الدينية كانت سببًا مهمًا بشكل خاص لاختيار مدرسة إسلامية (Gemignani et al., 2014). وفي سبعة بلدان من أفريقيا جنوب الصحراء، أعرب أولياء



الأمور عن معدّلات رضا أعلى عن المدارس الدينية مقارنةً بالمدارس العامة (Wodon, 2020c). أما في ماليزيا، فكان الموقع والانتماء الإثني، كما ينعكسان في لغة التدريس، و"سمعة" المدرسة من أهم الأسباب لاختيار المدارس الابتدائية التي تعتمد اللغة الصينية والماليزية في التدريس (Ting and Lee, 2019). إلى ذلك، وجد تحليل شمل 15,000 طالب بدأوا تعليمهم الابتدائي في هولندا أن أولياء الأمور الأكثر تعليمًا يفضّلون بشكل أكبر جودة المدرسة من أولياء الأمور الأقل تعليمًا وأن الطائفة الدينية وفلسفة التعليم كانا من أهم عوامل التنبؤ بالاختيار (Borghans et al., 2015).

يمكن أن تؤدي الاعتبارات الثقافية المتعلقة بالنوع الاجتماعي دورًا عندما يتّخذ أولياء الأمور قرارات لها تبعات كبيرة على إنفاق الأسرة. وقد وجد تحليل لبيانات مشروع التعلم والإنجاز في مدارس البنجاب أنه بمجرد كونك فتاة، يقلّ احتمال التحاقك بمدرسة خاصة بمقدار ست نقاط مئوية (De Talancé, 2020). وفي هاريانا، في الهند، اتّضح أن أولياء الأمور أرسلوا أبناءهم إلى مدارس خاصة تعتمد اللغة الإنجليزية في التدريس وبناتهم إلى مدارس حكومية تستخدم اللغة الهندية في التدريس (Narwana, 2019). وفي إندونيسيا، يزيد احتمال أن تلتحق الفتيات بمدارس إسلامية غير حكومية، مما قد يشرح أن الدين كان سببًا



وراء اختيار أولياء أمورهنّ (Asadullah, 2018). في سيراليون، كان أولياء الأمور الذين صرّحوا عن تفضيل السلامة للفتيات أكثر ميلًا إلى اختيار المدارس الحكومية على المدارس الخاصة (Dixon and Humble, 2017). وفي مصر، قالت شابات إن أولياء أمورهنّ المهتمين بالسلامة قد اختاروا مدارس عامة أقرب بدلاً من المدارس الخاصة البعيدة التي كنّ لاحتجن الى وسائل نقل عام للالتحاق بها (Krafft et al., 2019).

تختلف خصائص المعلّمين باختلاف نوع المدرسة والسياق

غالبًا ما تختلف المدارس العامة والخاصة لجهة خصائص المعلمين، مثل العمر والجنس والتدريب وظروف العمل. في العام 2018، كان معلمو المدارس العامة في أنظمة التعليم التي شاركت في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم يتمتّعون بخبرة عامين إضافيين مقارنةً بنظرائهم في المدارس الخاصة التابعة، وبخبرة من ثلاث سنوات إضافية مقارنةً بمعلّمي المدارس الخاصة المستقلة. في جورجيا، كان لدى معلمي المدارس العامة سبع سنوات من الخبرة أكثر من معلّمي المدارس الخاصة. وفي البرازيل واليابان وجمهورية كوريا، كان عدد المدرسين الذكور أكبر في المدارس الخاصة، ولكن عدد المعلمات كان أكبر في فرنسا وكازاخستان وتركيا (Cherng and Barch, 2021). وفي بوركينا فاسو، كان 48٪ من معلّمي المدارس الحكومية و40٪ من معلّمي المدارس الخاصة من الإناث، لكن الفجوة وصلت إلى 30 نقطة مئوية أو أكثر في بعض المناطق، مثل بلاتو سنترال Plateau Central ونور Nord (Lange et al., 2021).

قد يؤثّر إعداد المعلمين والتطوير المهني، اللذين طبعهما تعهيد تنفيذ برامجهما لمقدمي خدمات غير حكوميين (**الفصل 7**)، أيضًا على جودة التعليم في المدارس الحكومية وغير الحكومية. في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم للعام 2018، أفاد معلمو المدارس الإعدادية أن جودة إعداد المعلمين والتطوير المهني كانت أعلى من المتوسط بالنسبة إلى أولئك الذين يعملون في مدارس خاصة مستقلة، ومتوسطة لمن هم في مدارس عامة، وأقلّ من المتوسط للذين يعملون في مدارس خاصة تابعة (Cherng and Barch, 2021). تؤدي الاختلافات في العقود والرواتب أيضًا إلى اختلافات في ظروف عمل المعلمين بين المدارس الحكومية وغير الحكومية (**الإطار 2.3**).

تشير بعض الأبحاث إلى أن مستويات تغيّب المعلمين العالية في المدارس الحكومية تعطي ميزة للمدارس الخاصة. فعلى سبيل المثال، في جمهورية تنزانيا المتحدة، كان 20٪ من معلمي المدارس العامة ولكن 7٪ فقط من معلمي المدارس الخاصة غائبين أثناء الزيارات المدرسية المفاجئة (Sabarwal et al., 2020). ومع ذلك، قد يعكس التغيّب في المدارس العامة تحديات منهجية بدلاً من جهد متدنٍ من جانب المعلمين (UNESCO, 2017). بالإضافة إلى ذلك، تقع المدارس الخاصة بشكل أساسي في المناطق الحضرية، حيث يُسهل ضمان الحضور ورصده (Lange et al., 2021).

تنظر دراسات كثيرة في فوائد استقلالية المدارس الخاصة وتحرّرها الأكبر من التحديات البيروقراطية الرئيسية. فعبء العمل الإداري أكبر في المدارس العامة التي تواجه عادةً سيطرة بيروقراطية أكبر (Singh, 2021). وتُظهر الأدلة من الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم للعام 2018 أن المعلّمين صرّحوا عن افتقارهم إلى الوقت لتوفير القيادة التعليمية في 32٪ من المدارس العامة ولكن في 20٪ فقط من المدارس الخاصة (**الشكل 2.8**).

.أظهرت أدلة إضافية مستمدّة من الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم للعام 2018 أنه على مستوى التعليم الإعدادي، ذكر المعلّمون ومدراء المدارس في المدارس الخاصة المستقلة توفّر أفضل مناخ مدرسي، يليهم نظراؤهم في المدارس العامة، ثم المدارس الخاصة المعتمدة على الحكومة. إنه لدليل آخر على وجود اختلافات هيكلية كبيرة، حتى داخل القطاع الخاص. في الاتحاد الروسي، وافق 34٪ من المعلمين في المدارس الخاصة المستقلة بشدة على أن مدرستهم تتمتّع بثقافة تعاونية مع دعم متبادل، مقارنةً ب 18.5٪ في المدارس العامة و12.5٪ في المدارس الخاصة التابعة (Cherng and Barch, 2021).

تميل المدارس العامة والخاصة إلى الاختلاف في الوصول إلى الموارد

بالنسبة الى الموارد المدرسية غير القوة العاملة في التدريس، يزيد احتمال أن تبلّغ المدارس العامة عن نقص في موظفي الدعم ومواد التدريس والتكنولوجيا والبنية التحتية العامة. فمن بين مدراء المدارس الإعدادية الذين شاركوا في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم للعام 2018، كان احتمال أن يبلّغ مدراء المدارس العامة عن نقص في التكنولوجيا لأغراض التدريس (30٪ مقابل 14٪ في المدارس الخاصة) وفي موظفي الدعم (35٪ مقابل 17٪) مرّتين أكبر. وقد أبلغ مدير من أصل خمسة مدراء في المدارس الحكومية الإيطالية عن نقص في مواد التدريس أو عن عدم كفايتها، بينما لم يفعل ذلك أي مدير في المدارس الخاصة (Cherng and Barch, 2021).

يُعتبر الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اختلافًا آخر. ففي الهند، تقدم الشركات الخاصة منتجات تكنولوجيا التعليم للمدارس الخاصة التي تسجّل بالفعل إمكانية وصول أكبر إلى أجهزة الكمبيوتر (FICCI and Nielsen India, 2016). أما في أمريكا اللاتينية، فيبلغ متوسّط عدد أجهزة الكمبيوتر لكل طالب في المدارس الخاصة ضعف مثيله في المدارس العامة. وقد ظلّت النسبة ثابتة بين العامَين 2009 و2018. وحدها شيلي نجحت في تحقيق نسب متساوية بين المدارس العامة والخاصة (Buchbinder, 2020) (**الشكل 2.9**).

يمكن أن يُحدث حجم الفصل الدراسي اختلافًا كبيرًا في مدى انتباه المعلمين وفعاليتهم. فقد كان متوسط حجم الفصل في 32 نظامًا تعليميًا في العام 2018 أقل بقليل في المدارس الثانوية الخاصة منه في المدارس العامة، غير أن بعض البلدان تسجّل فجوات أكبر. ففي الاتحاد الروسي، كان متوسط حجم الفصل الدراسي 12 طالبًا في المدارس الخاصة و19 طالبًا في المدارس العامة (OECD, 2020a).

تُسجّل اختلافات كثيرة في مرافق المياه والصرف الصحي. فبوركينا فاسو وغامبيا تتمتّعان بإمدادات مياه أفضل في المدارس العامة، بينما تتمتّع كينيا ومالي والسنغال بتغطية أفضل بكثير في المدارس الخاصة. وفي مالي، تضمّ 87٪ من المدارس الخاصة و68٪ من المدارس العامة و49٪ من المدارس الدينية و37٪ من المدارس المجتمعية مراحيض صالحة للعمل. وفي بوتان، حظيت المؤسسات الرهبانية في العام 2016 بتغطية أعلى لجهة المياه الأساسية مقارنةً بالمدارس غير الرهبانية، لكن التغطية لجهة الصرف الصحي الأساسي كانت أقلّ (UNICEF and WHO, 2018).

الإطار 2.3:

تؤثّر الاختلافات التعاقدية على ظروف عمل المعلّمين في المدارس الخاصة والعامة

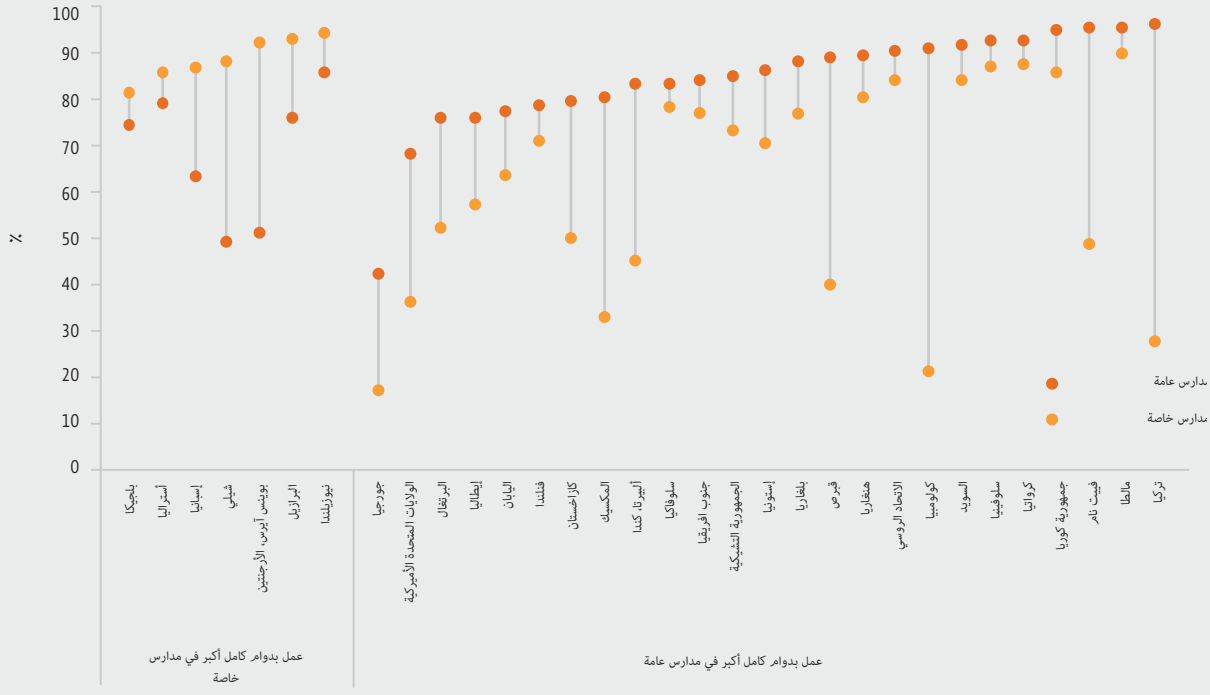
يمكن أن يكون لترتيبات العقد المدرسي المختلفة تأثيرات متنوعة. يرى البعض أن الوظيفة في القطاع العام وأمن العقد من الأسباب الرئيسية للمساءلة المحدودة لمعلمي المدارس العامة على أدائهم. ويعتقد البعض الآخر أن التدريس بعقود غير مستقرة يؤثّر سلبًا على المدارس العامة والخاصة على حدّ سواء.

هناك اختلافات تعاقدية بين معلمي المدارس العامة والخاصة في العديد من البلدان. بشكل عام، كان 81٪ من معلمي المدارس الاعدادية العامة الذين شملتهم الدراسة الاستقصائية بشأن التدريس والتعلّم للعام 2018 في أنظمة التعليم الأثرى يعملون بدوام كامل، مقارنةً بـ 54٪ من أقرانهم في المدارس الخاصة المستقلة. في تركيا، كان 96٪ من معلمي المدارس العامة، ولكن 27٪ فقط من معلمي المدارس الخاصة، مستخدمين بصورة دائمة (Cherng and Barch, 2021) (**الشكل 2.7**). يتقاضى المدرسون في المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم في الهند وكينيا ونيجيريا وباكستان رواتب تتراوح بين ثُمن ونصف ما يتقاضاه معلمو المدارس العامة (GCE, 2016). في الفلبين، تدفع سلسلة مدارس APEC للمعلمين نصف الراتب الذي تدفعه المدارس العامة (Riep, 2015; Singh, 2021). أما في أوغندا، فكان الراتب الشهري في Bridge International Academies أقلّ من نصف الراتب في المدارس العامة (Riep and Machacek, 2016).

الشكل 2.7:

يقلّ احتمال أن يعمل معلمو المدارس الخاصة بدوام كامل

النسبة المئوية لمعلمي المرحلة الإعدادية العاملين بدوام كامل، حسب نوع المدرسة، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_7

المصدر: Cherng and Barch (2021) استناداً إلى الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم للعام 2018.

يطبع انعدام المساواة ترتيبات العقود بين معلّمي المدارس الخاصة. فقد أظهر استعراض شمل 15 بلدًا في أفريقيا جنوب الصحراء أن نحو 20٪ من المعلمين يعملون في مدارس خاصة، وأن النسبة تتراوح بين 5٪ في ناميبيا و38٪ في غامبيا. بالنسبة الى المعلمين الذين لديهم عقود محددة المدة، بلغ متوسط الراتب الشهري حوالى 71٪ من راتب المعلمين الدائمين (Evans et al., 2020). حتى بين معلمي المدارس العامة، يُوظّف الكثير منهم في ظل ظروف مماثلة لظروف معلمي المدارس الخاصة، مع رواتب أقل ومزايا أدنى (Lauwerier and Akkari, 2019). وقد أدّت هذه الممارسة الى استحداث كادر موازٍ يضمّ معلمين أصغر سنًا غير مدربين وعديمي الخبرة يتلقّون أجورًا متدنية (Chudgar et al., 2014).

الإطار 2.3 تتمّة:

لا تُعتبر الدول الأثرى بمنأى عن هكذا اختلافات بين ظروف عمل المعلمين في القطاعات الحكومية وغير الحكومية. ففي المملكة المتحدة، وجد تحليل شمل 18,000 مدرسة للغة الإنجليزية قارن المدارس العامة التي تديرها سلطات التعليم المحلية مع الأكاديميات، المموّلة هي أيضًا من القطاع العام والتي تتمتّع بالحكم الذاتي، نسبة أكبر من المعلمين غير المؤهلين في الفئة الأخيرة، مما أدى إلى عدم مساواة أوسع في وصول الطلاب الى المعلمين المؤهلين (Martindale, 2019). وفي جمهورية كوريا، اتّضح أن الاستعانة بمصادر خارجية لخدمات التعليم تقوّض مهنيّة المعلّمين (Bates et al., 2019).

يحدّ الافتقار إلى بيانات مصنّفة حسب نوع المدرسة من القدرة على تقديم صورة أكمل للاختلافات في مجموعة من المدخلات الأخرى، لا سيما في البلدان الأكثر فقراً حيث يوجد عدد كبير من المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم التي ذكرت توفّر مرافق وموارد ضعيفة (Härmä, 2021). في التحليل الذي أُجري لأغراض وضع هذا التقرير، انتقد أولياء الأمور في كينشاسا، في جمهورية الكونغو الديمقراطية، وفي لاغوس، في نيجيريا، المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم لمرافقها المحدودة والتي هي دون المستوى (Cambridge Education, 2021).



تأثير المدارس غير الحكومية على النتائج الفردية والنتائج الخاصة بالنظام محلّ خلاف

توفّر المعلومات المتعلقة بالاختلافات في خصائص الطلاب والمدارس بين المدارس الحكومية وغير الحكومية سياقًا ضروريًا لمعالجة الأسئلة المتعلّقة بمساهمة الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم. على وجه الخصوص، هل تعمل المدارس غير الحكومية على تحسين نتائج الطلاب الفردية؟ هل يساعد القطاع غير الحكومي في رفع مستوى أنظمة التعليم أم أنه يؤدي إلى إنشاء أنظمة موازية تترك آثارًا سلبية محتملة على المدارس الحكومية؟

تنخفض الفجوة في نتائج التعلّم إذا تمت مراعاة خلفية الطالب

يجب مراعاة الاختلافات الكبيرة بين المدارس الحكومية والخاصة في المدخلات، كعدد الطلاب المقبولين والموارد المادية أو البشرية عند مقارنة الاختلافات في المخرجات، كمعدلات الإكمال والنتائج مثل التحصيل التعليمي. وفي هذا الصدد، يدلّ تنوّع المدارس غير الحكومية والظروف التي أدت إلى ظهورها على أن مثل هذه المقارنات ليست واضحة المعالم. على الرغم من ذلك، يؤمّن البحث بشكل عام أدلة محدودة على منح المدارس الخاصة طلابها ميزة ما.

في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى والدخل المرتفع، تكون إجمالًا الاختلافات في نتائج التعلّم بين المدارس العامة والخاصة في حدها الأدنى بعد مراعاة الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمدرسة والطلاب. وقد وجد تحليل لعلامات الرياضيات في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2012 شمل 40 بلدًا أن مراعاة تأثير الأقران والاختيار أدّت بشكل فعّال إلى القضاء على ميزة المدارس الخاصة في جميع البلدان، باستثناء عدد قليل منها (Sakellariou, 2017). ووجد تحليل لعلامات القراءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018 أخذ بالاعتبار المواصفات الاجتماعية والاقتصادية

> في البلدان ذات الدخل المرتفع، تكون إجمالي الاختلافات في نتائج التعلّم بين المدارس العامة والخاصة في حدها الأدنى بعد مراعاة خلفية المدرسة والطلاب

الشكل 2.8:

يقلّ احتمال تأمين مدراء المدارس العامة القيادة التعليمية

النسبة المئوية للمدراء الذين أيّدوا أو أيّدوا بشدة مقولة افتقارهم إلى الوقت للقيادة التعليمية، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_8

المصدر: Cherng and Barch (2021) استنادًا الى الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم للعام 2018

الشكل 2.9.

يتمتّع الطلاب في المدارس الخاصة في أمريكا اللاتينية بإمكانية وصول أعلى إلى أجهزة الكمبيوتر

نسبة أجهزة الكمبيوتر لكل طالب في المدارس الثانوية، حسب القطاع، أمريكا اللاتينية، *2009-2018*



ملاحظات: إن متوسّط أمريكا اللاتينية هو متوسط بسيط لثمانية بلدان مشاركة. أما متوسّط البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فهو متوسط بسيط لبلدان المنظمة التي شاركت في جميع جولات برنامج التقييم الدولي للطلاب، باستثناء المكسيك.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_9

المصدر: Buchbinder (2020)

للمدرسة والطلاب أن طلاب المدارس العامة سجّلوا علامات أعلى (OECD, 2020b). وفي المملكة المتحدة، اتّضح أن سلاسل المدارس الثانوية الممولة من القطاع العام والتي تتمتّع بحكم ذاتي، والمعروفة باسم الأكاديميات، لم تسجّل أداءً أفضل من المدارس الممولة من القطاع العام والتي تديرها سلطات التعليم المحلية (Andrews, 2016).

حتى في الحالات التي تحتفظ فيها المدارس الخاصة بميزة على المدارس العامة، من المهمّ النظر إلى فئة الطلاب الذين يستفيدون منها. فقد وجد تحليل نظر في كيفية تأثير الضغط التنافسي والاستقلالية الإدارية والاختلافات في ممارسات التوظيف على الفجوة بين القطاعين العام والخاص في أستراليا والبرتغال وإسبانيا، باستخدام بيانات الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم، أن هذه العوامل الخاصة بالمدرسة أوضحت الفجوة القائمة فقط بين الطلاب الأفضل أداءً وليس الطلاب الذين تحتاج نتائجهم إلى تحسين (Delprato and Chudgar, 2018).

في الولايات المتحدة، سُجّل اهتمام بأداتين رائدتَين لهما علاقة بالسياسات: المدارس المستقلة charter schools، التي تموّلها الحكومة وتتمتّع بالحكم الذاتي وتخضع للمساءلة بناءً على النتائج؛ والقسائم، وهي أموال تُمنح لأولياء الأمور حتى يتمكّن أطفالهم من الالتحاق بالمدرسة المفضّلة لديهم. ويظهر البحث نتائج متغيرة. ففي بعض الولايات، مثل نيويورك، أدّت المدارس المستقلة charter schools الى تحسين تحصيل الطلاب، لكن في حالات أخرى، كما في أريزونا مثلًا، لم يُسجّل أي تأثير إيجابي. وقد اتّضح أن للمدارس المستقلّة الافتراضية، التي تستخدم التكنولوجيا لتوفير التعليم للطلاب في منازلهم، تأثيرًا سلبيًا كبيرًا على التحصيل. في المقابل، أدّت المدارس المستقلة الملقّبة بمدارس "دون أعذار"، والتي تشدّد على أهمية الاختبارات الموحّدة والمعايير السلوكية ووقت التدريس الأطول، إلى تحسين النتائج، خاصةً بالنسبة إلى الفئات المحرومة. وتُعدّ شبكات المدارس المستقلة غير الربحية أكثر فاعليةً من المدارس المستقلة التي تبغي الربح لجهة تأمين مكاسب التعلم (Ferrare, 2020). فعلى سبيل المثال، وجد تحليل شمل 43 مدرسة إعدادية في شبكة Knowledge is Power Program مكاسب كبيرة في الرياضيات والقراءة (Clark Tuttle et al., 2013).

أظهر مسح لدراسات شملت برامج القسائم الصغيرة والكبيرة النطاق عدم وجود أي تأثير على علامات الاختبارات بشكل رئيسي، حتى أن بعض البرامج أظهرت تأثيرات سلبية كبيرة، على الرغم من وجود بعض التأثيرات الإيجابية على معدلات تخرج الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي (Epple et al., 2017). وقد وجد تحليل طولي أن النتائج الأكاديمية والاجتماعية والنفسية ونتائج التحصيل الأفضل التي يحقّقها الأطفال بسن 15 عامًا في المدارس الخاصة قد اختفت بعد مراعاة الخصائص الاجتماعية والديمغرافية للطلاب (Pianta and Ansari, 2018).

في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، وجد استعراض أُجري في العام 2014 أدلة معتدلة على أن الأطفال في المدارس الخاصة غير النخبوية تعلّموا أكثر من أقرانهم في المدارس الحكومية (Day Ashley et al., 2014)، غير أن استعراضًا أحدث شمل 13 دراسة، معظمها من جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء، دعم الاستنتاج القائل إن التأثيرات على التعلّم كانت مختلطة (**الجدول 2.2**). علاوةً على ذلك، أظهر التحليل الذي استخدم بيانات من 31 بلدًا أن القيمة المقدّرة للالتحاق بمدرسة خاصة انخفضت بمقدار النصف إلى الثلثين بعد التعديل وفقًا لثروة الأسرة التي تحدّد من يتم اختياره في المدارس (Patel and Sandefur, 2020). وكان الاستنتاج السائد أن مستويات التعلّم كانت ضعيفة بشكل عام، مما أثار مخاوف تتعلّق بنظام التعليم وليس بنوع المدرسة.

كانت بعض النتائج أكثر إيجابيةً إلى حدّ ما بالنسبة إلى المدارس الخاصة. وقد أظهر تحليل توليفي غطّى 17 دراسة لأنواع مختلفة من توفير خدمة التعليم من قبل جهات غير حكومية (بمساعدة الحكومة وبدون مساعدة، خدمة مسجلة وغير مسجلة، دينية أو تابعة لمنظمات غير حكومية) تناولت نتائج القراءة والكتابة والحساب التأسيسية في جنوب آسيا تأثيرًا إيجابيًا معتدلًا على التعلم، وتأثيرًا أكبر على اللغة منه على الرياضيات، بعد مراعاة العوامل المنزلية والمدرسية (Borkowski et al., 2021).

في أفريقيا جنوب الصحراء، اعتمدت النتائج على السياق والتركيز. ففي كينيا، أظهرت بيانات تقييم التعلّم بقيادة المواطنين ميزة كبيرة لطلاب المدارس الخاصة في الصفوف من 2 إلى 4، حتى بعد مراعاة الخلفية الاجتماعية والاقتصادية. ووجدت تقنية أكثر تنميقًا ميزة في الرياضيات ولكن ليس في اللغة الإنجليزية (Wamalwa and Burns, 2018)، غير أن المزيد من التحاليل أظهر أن احتمال تعلّم الأكثر فقراً هو الأدنى. ففي الرياضيات، كانت ميزة المدرسة الخاصة بالنسبة إلى أغنى 20٪ من الطلاب أربعة أضعاف تلك الخاصة بأفقر 20٪ (Baum and Riley, 2019).

في نيجيريا، كان أداء المدارس في سلسلة Bridge Academy أفضل من أداء المدارس الخاصة المحلية ذات الأسعار المماثلة في مجال القراءة ولكن ليس الرياضيات (Lipcan et al., 2018). وكان أداء الطلاب في Rising Academies، وهي سلسلة في سيراليون، أفضل بكثير من أداء الطلاب في المدارس الخاصة والعامة الأخرى في كل من القراءة والرياضيات (Johnson and Hsieh, 2019). في جنوب أفريقيا، اتّضح أن المدارس المستقلة المنخفضة الرسوم تأتي بأداء أفضل من المدارس العامة، لكن مقارنة المدارس في شرائح الرسوم المتشابهة أظهرت تأثيرًا أكثر تفاوتًا (van der Berg et al., 2017). ووجد تحليل لمقدمي خدمات تعليم مختلفين في أوغندا أن أداء الطلاب في شبكة Promoting Equality in African Schools كان أفضل بقليل من أداء مدارس الشراكة بين القطاعين العام والخاص المحلية الأخرى من حيث القيمة المضافة إلى علامات الاختبارات (Crawfurd, 2017).

الجدول 2.2.

ملخص للأدلة على تأثير التعليم الخاص على نتائج التعلّم في بلدان مختارة ذات دخل منخفض ومتوسط

البلد	النتيجة الخاضعة للتقييم	التأثير على التعلم
أثيوبيا	اختبار الرياضيات واختبار المفردات Peabody Picture ؛ البيانات التي تم جمعها بين العامَين 2002 و2013 تخصّ أطفالًا كان عمرهم 12 عامًا في 2013	مختلط. إيجابي في الرياضيات ولكن ليس في اختبار المفردات (*Eigbiremolen, 2020*).
أندرا براديش وتيلانغانا، في الهند	الرياضيات واللغة الإنجليزية الوظيفية والمهارات القابلة للتحويل؛ الصف التاسع	إيجابي (*Rolleston and Moore, 2018*). مختلط. تأثيرات إيجابية على حل مشكلات حسابية، ولكن ليس على الأسئلة القائمة على التفكير المنطقي الأكثر صعوبة (*Kumar, 2018*).
دلهي، في الهند	الرياضيات واللغتان الهندية والإنجليزية؛ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات عند بدء تطبيق برنامج القسائم	مختلط. بعد أربع سنوات، تأثير إيجابي بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية وسلبي بالنسبة إلى اللغة الهندية (*Dixon et al., 2019*). بعد ستّ سنوات، لا توجد تأثيرات إيجابية بالنسبة الى اللغة الإنجليزية، فيما تعزّزت التأثيرات السلبية على اللغة الهندية (*Crawfurd et al., 2021*).
راجاستان وأوريسا، في الهند	الرياضيات؛ الصف التاسع	مختلط. تأثير إيجابي في المناطق الريفية والحضرية في ولاية راجاستان؛ لا يوجد أي تأثير في أوريسا (*Azam et al., 2016*)
نيروبي، في كينيا	محو الأمية والرياضيات باللغتين الإنجليزية والسواحيلية؛ مدرسة ابتدائية	باطل. لم تحقّق المدارس الخاصة المنخفضة الكلفة أي تحسّن ملحوظ مقارنةً بالمدارس العامة، باستثناء المدارس في برنامج محدّد لتحسين التعليم (*Zuilkowski et al., 2020*).
ليبيريا (مدارس الشراكة)	اللغة الإنجليزية والرياضيات، من روضة الأطفال إلى الصف الخامس	مختلط. بعض مكاسب التعلم بعد سنة وثلاث سنوات ولكن مع تباين كبير بين مقدمي الخدمة (Romero et al., 2020).
البنجاب، في باكستان (صندوق التعليم)	خمس مواد، الصف الخامس	سلبي. انخفاض طفيف في علامات الاختبار الإجمالية (*Crawfurd, 2018*).
بيرو	اختبار الرياضيات واختبار المفردات Peabody Picture ؛ البيانات التي تم جمعها بين العامَين 2002 و 2013 تعود لأطفال كان عمرهم 12 عامًا في 2013	باطل. لا توجد أي تأثيرات للمدارس الخاصة على التعلم بعد مراعاة التحصيل المسبق (*Eigbiremolen et al., 2020*).
جمهورية تنزانيا المتحدة	اللغة السواحيلية واللغة الإنجليزية والرياضيات؛ امتحانات الصف السابع وتقييمات الصف التاسع	إيجابي. كان أداء طلاب المدارس الثانوية الخاصة أفضل في المواد الثلاث كلّها (*Brandt, 2018*).

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى Hares and Crawfurd (2021).

وجد تقييم لمدارس Fe y Alegría الدينية في كولومبيا، حيث نشأت الشبكة، أن لهذه المدارس تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا على علامات اختبار الرياضيات بتكلفة مماثلة للمدارس العامة. وفي بيرو، وجد تحليل لعملية الاختيار باليانصيب في الصف الأول لمدارس Fe y Alegría تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا لجهة القراءة والرياضيات (Lavado et al., 2019). وفي أفريقيا جنوب الصحراء، على الرغم من رضا أولياء الأمور الكبير عن المدارس الكاثوليكية، كانت علامات الاختبارات في المدارس الدينية أقل مما هي عليه في المدارس العلمانية الخاصة المستقلة، على الرغم من أنها كانت أعلى من العلامات المُسجّلة في المدارس العامة، - غير أن العلامات بشكل عام كانت منخفضة، ولم يكن نوع المدرسة يحدث فرقًا كبيرًا (Wodon, 2020c).

تُعتبر مقارنة نتائج التعلم في التربية المدنية والتكنولوجيا أقل شيوعًا

بخلاف المواد الأساسية مثل القراءة والرياضيات، تتوفّر أدلة قليلة على تأثير الالتحاق بمدارس خاصة على مجالات المحتوى الأخرى. ويُظهر تحليل أُعدّ لأغراض وضع هذا التقرير ويطال بيانات الدراسة الدولية للتربية المدنية والتربية على المواطنة، ومعظمها من البلدان الأوروبية، أن المعرفة والتصورات المدنية تختلف اختلافًا كبيرًا بين المدارس العامة والخاصة، وإن كان ذلك بطرق مختلفة حسب الدولة. وتركّز هذه الدراسة على أربعة مجالات محتوى (المجتمع والأنظمة، والمبادئ، والمشاركة، والهويات) تم دمجها لتطوير مجموع علامات عن المعرفة المدنية. وقد حصلت المدارس الخاصة على علامات أعلى بشكل ملحوظ في البلدان التي تضمّ فيها ما لا يقل عن 10٪ من الطلاب. وكانت الاستثناءات هي إندونيسيا ولوكسمبورغ والاتحاد الروسي، حيث كان لطلاب المدارس العامة ميزة غير مشروطة في مجال المعرفة المدنية. ومع ذلك، بعد مراعاة خلفية الطالب ونسبة التلاميذ إلى المدرسين، انخفضت الميزة الإجمالية بنسبة 45٪، وقد اختفت الميزة في بعض أنظمة التعليم، بما فيها تلك الخاصة بالمجتمع الفلمنكي في بلجيكا والجمهورية التشيكية وإيطاليا (IEA, 2021) (**الشكل 2.10**).

في ما يتعلّق بقيم الطلاب ومعتقداتهم ومواقفهم وسلوكياتهم ونواياهم السلوكية المرتبطة بجوانب التربية المدنية والمواطنة، هناك تباين أكبر في الفجوات التي تمت ملاحظتها بين المدارس العامة والخاصة. ويُتوقّع أن يشارك طلاب المدارس الخاصة في 10 من أصل 17 بلدًا بدرجة أكبر في

الشكل 2.10.

ترتبط بعض المزايا التي تتمتّع بها المدارس الخاصة في مجال المعرفة المدنية بالاختلافات الاجتماعية والاقتصادية

الفجوة في علامات المعرفة المدنية بين المدارس الخاصة والعامة بعد مراعاة خلفية الطالب ونسبة الطلاب إلى المعلمين، *2009* أو *2016*



ملاحظات: يتم تعريف علامات المعرفة المدنية وفق متوسط دولي يبلغ 500 وانحراف معياري قدره 100 نقطة. تمثّل الدوائر فرق النقاط بين العلامات في المدارس الخاصة والعامة: تمثّل الدائرة الفاتحة اللون الفجوة غير المشروطة بينما تمثّل الدائرة الداكنة اللون الفجوة المشروطة، بعد أخذ الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطالب ونسبة الطلاب الى المعلّمين في الاعتبار. تعود البيانات الخاصة بالنمسا وشيلي والجمهورية التشيكية واليونان وغواتيمالا وأيرلندا ولوكسمبورغ وباراغواي وبولندا وجمهورية كوريا وسلوفاكيا وإسبانيا وتايلاند إلى العام 2009.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_10

المصدر: IEA (2021)

الانتخابات. وحدهم طلاب المدارس العامة في إندونيسيا يسجّلون مشاركة متوقّعة أعلى. على النقيض من ذلك، فإن طلاب المدارس العامة في 8 من بين 17 بلدًا لديهم توقعات أعلى لجهة المشاركة النشطة في الأنشطة السياسية (الانضمام إلى حزب سياسي أو نقابة عمالية أو منظمة تناصر قضية سياسية أو اجتماعية، أو الترشّح في الانتخابات، أو المساعدة أثناء حملة انتخابية)؛ وحدهم طلاب المدارس الخاصة في إيرلندا لديهم توقعات أعلى. تنبغي الإشارة إلى حالتين مثيرتين للاهتمام هما المكسيك وبيرو، حيث يتمتّع طلاب المدارس العامة بتوقعات أقلّ لجهة التصويت ولكن بتوقعات أعلى لجهة المشاركة النشطة في الأنشطة السياسية (IEA, 2021).

أسفر الالتحاق بمدارس خاصة عن نتائج قليلة على المدى الطويل

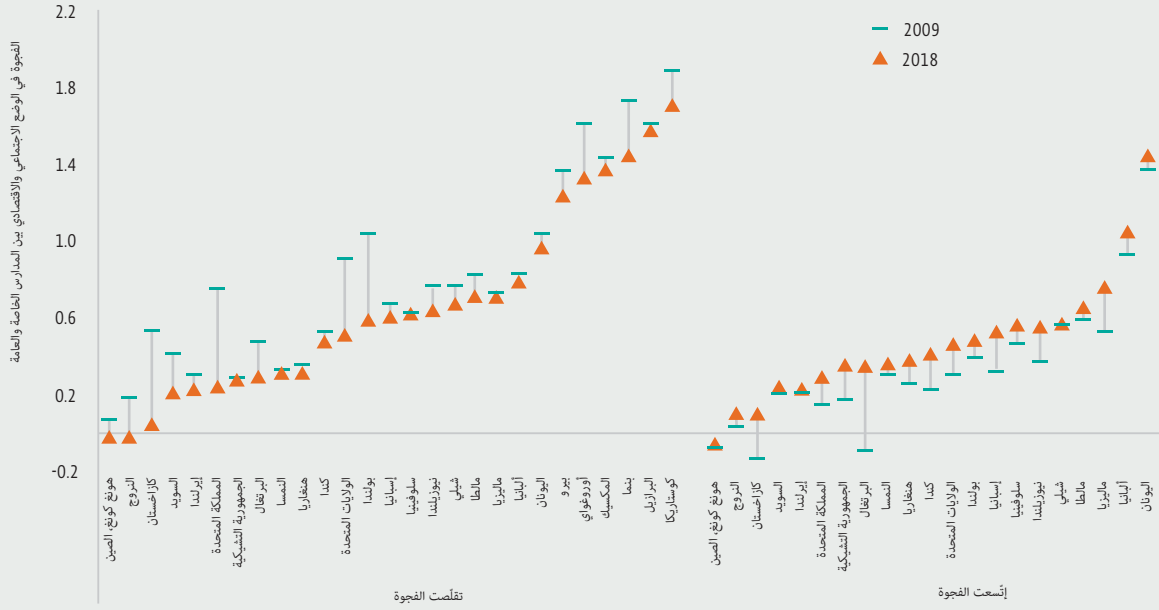
تأتي الدراسات القليلة التي حاولت تقييم التأثير الطويل المدى لاختيار المدرسة على التحصيل العلمي ونتائج مستقبلية أخرى في الغالب من البلدان ذات الدخل المرتفع (Egalite and Wolf, 2016). وكان الطلاب الذين شاركوا في برامج القسائم في ولايتي فلوريدا وميلووكي الأمريكيتين أكثر ميلًا إلى الالتحاق بالجامعة والتخرج منها من الطلاب الآتين من مدارس عامة. غير أن التأثير على إتمام التعليم العالي كان سلبيًا بالنسبة إلى الطلاب ذوي الدخل المنخفض (Chingos et al., 2019). وفي شيكاغو، كان احتمال أن يلتحق الفائزون باليانصيب من الخلفيات المحرومة - الذين التحقوا بالمدارس المستقلة "دون أعذار" التي تعتمد ممارسات تأديبية صارمة- بالتعليم العالي وأن يبقوا فيه لمدة عامين على الأقل أعلى بنسبة 10 نقاط مئوية من الخاسرين في اليانصيب (Davis and Heller, 2019). وقد وجد تحليل لبيانات من جامعة حكومية أمريكية كبيرة أن احتمال تخرّج الطلاب الآتين من مدارس ثانوية كاثوليكية، بما في ذلك الطلاب من خلفيات محرومة، واحتمال حصولهم على شهادة في العلوم أو التكنولوجيا أو الهندسة أو الرياضيات أكبر من أولئك الذين التحقوا بمدارس ثانوية خاصة دينية، وخاصة غير طائفية، وعامة أخرى (Fleming et al., 2018).

لم تكشف دراسات أخرى عن نتائج بهذه الدرجة من الإيجابية. فقد أظهر تحليل استخدم مسوحات طولية من أستراليا عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين نوع المدرسة التي التحق بها الشخص والوضع الوظيفي أو المهنة أو الدخل في سن الرابعة والعشرين، بعد مراعاة التحصيل العلمي (Chesters, 2018). ووجد تحليل طولي من إنجلترا وويلز (المملكة المتحدة) أن معظم التأثيرات الطويلة المدى الواضحة للالتحاق بمدارس خاصة وانتقائية ودينية في الثمانينات اختفت بعد مراعاة خصائص الطلاب (Sullivan et al., 2018).

الشكل 2.11.

لا تزال الاختلافات في التركيبة الاجتماعية والاقتصادية للمدارس العامة والخاصة ثابتة

الفجوة في مؤشر الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي التابع لبرنامج التقييم الدولي للطلاب بين المدارس الخاصة والعامة، *2009* و*2018*



ملاحظة: يتم تقدير الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطالب في برنامج التقييم الدولي للطلاب بواسطة مؤشر للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وعلامة مركّبة مستمدّة من المعلومات المتعلقة بتعليم أولياء الأمور، ومهنتهم، والممتلكات المنزلية، بما في ذلك عدد الكتب والموارد التعليمية الأخرى المتاحة في المنزل. ويتم توحيد قيم المؤشر بحيث يكون لها متوسط صفري وانحراف معياري يبلغ واحد لفئة الطلاب في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_11

المصدر: تقديرات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى OECD (2020b).

إلى ذلك، أظهرت دراستان حديثتان تستندان إلى بيانات طولية من إنجلترا أيضًا عدم وجود ميزة لجهة النتائج الاجتماعية ناجمة عن الالتحاق بمدرسة خاصة. وقد جعل الالتحاق بالمدارس الخاصة الأشخاص بسنّ الحادية والعشرين من العمر أقل خوفًا من المخاطر وأكثر استعدادًا لبدء شرب الكحول في عمر صغير. ولم يساهم هذا الالتحاق في أي اختلافات في التطور الاجتماعي والعاطفي (von Stumm and Plomin, 2021). أما في سنّ الخامسة والعشرين، فقد أسفر الالتحاق بمدرسة خاصة عن علاوة أجر تبلغ 17٪ وفرصة أقلّ بنسبة 12٪ للحراك الاجتماعي التنازلي، غير أن الالتحاق هذا لم يكن مرتبطًا بالعطاء الخيري أو المشاركة في مجموعات تطوّعية (Green et al., 2020).

يمكن أن يترك مقدمو خدمة التعليم غير الحكوميين تأثيرًا على مستوى النظام

يمكن أن يكون للجهات الفاعلة غير الحكومية تأثيرات ليس فقط على نتائج التعليم الفردية ولكن عبر نظام التعليم. فبالإضافة إلى المثال المذكور سابقًا والمتعلّق بتأثير المعلمين المتعاقدين على مهنة التدريس، تمّ النظر في تأثيرَين عن كثب وهما التفرقة والمنافسة.

الفرز والتفرقة هما النتيجة غير المقصودة لاختيار المدرسة

في 53 من أصل 66 نظامًا تعليميًا شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018، احتلّ الطلاب الذين التحقوا بمدارس خاصة مرتبة أعلى بكثير في مؤشر الحالة الاجتماعية والاقتصادية من أولئك الذين التحقوا بمدارس عامة. وكانت الفجوة كبيرة بشكل خاص في أمريكا اللاتينية، لا سيما في البرازيل وكولومبيا وكوستاريكا وبنما. والفجوة هذه مستمرّة بشكل عام، على الرغم من أن عدد أنظمة التعليم التي انخفضت فيها بين العامَين 2009 و2018 كان أعلى من عدد الأنظمة التي ارتفعت فيها. وشملت البلدان التي تقلصت فيها الفجوة بشكل ملحوظ في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين كازاخستان وبولندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، في حين شملت البلدان التي ازدادت فيها الفجوة بصورة ملحوظة ألمانيا والأردن ولوكسمبورغ وسويسرا (**الشكل 2.11**).

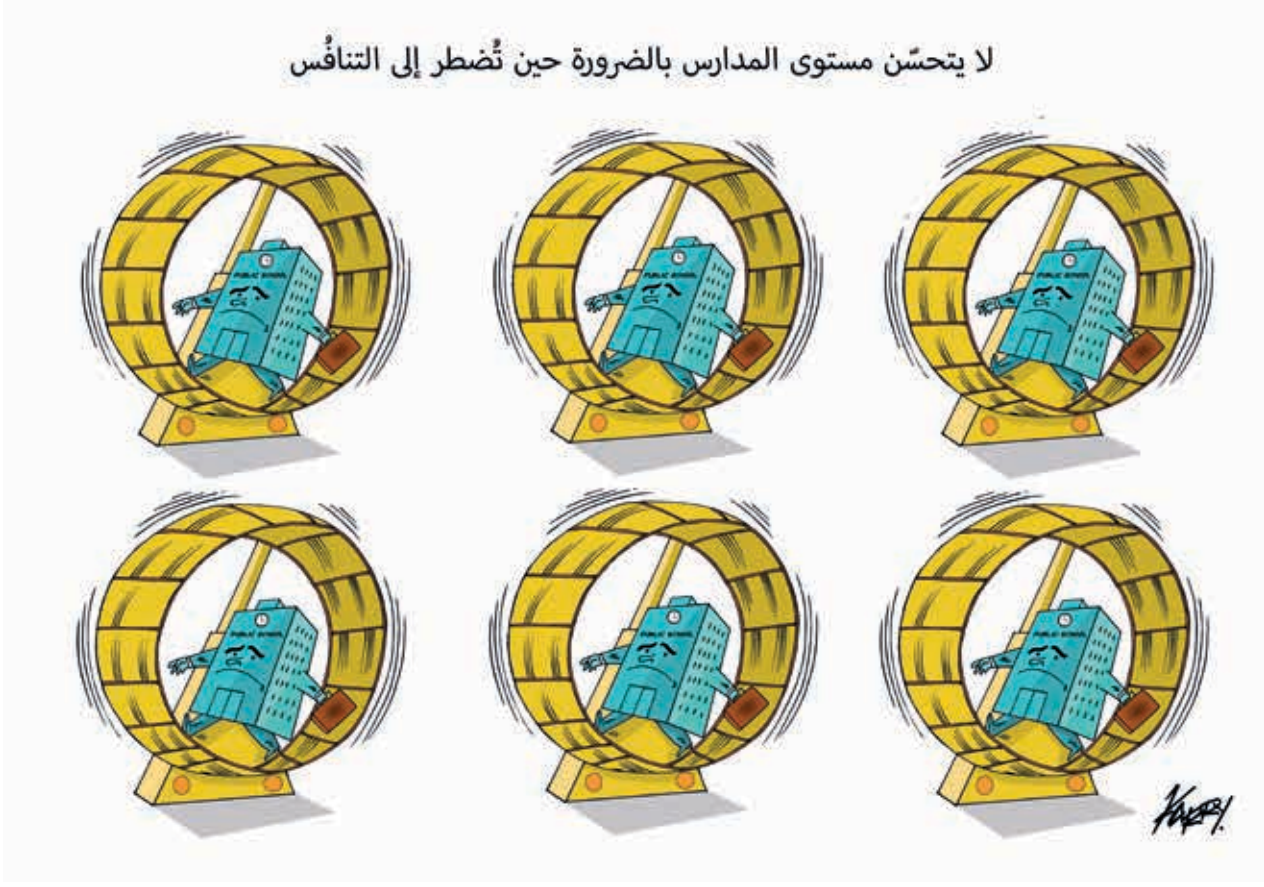
> سياسات اختيار المدرسة ونمو القطاع غير الحكومي تفضي إلى تقسيم أنظمة التعليم تقسيمًا طبقيًا

قد تظهر التفرقة الاجتماعية أيضًا في أنظمة التعليم العامة بشكل أساسي (OECD, 2019a) لكن عددًا من الدراسات اعتبرت أن سياسات اختيار المدرسة ونمو القطاع غير الحكومي تفضي إلى تقسيم أنظمة التعليم تقسيمًا طبقيًا (Hernández, 2019; Srivastava, 2020).

يُنظر إلى التفرقة على أنها نتيجة رئيسية لتعميم سياسة القسيمة في شيلي (Zancajo, 2019). فقد أدى اختيار المدرسة إلى تفاقم التفرقة بين الطلاب بما يتجاوز مستويات التفرقة السكنية (Santos and Elacqua, 2016). وفي السويد، ضمّت 29 بلدية من أصل 30 مدارس إعدادية تعتمد التفرقة بشكل كبير. وقد اتّضح أن اختيار المدرسة تسبّب إلى حد كبير بالتفرقة في 16 بلدية. فالأطفال الذين وُلد أولياء أمورهم في الخارج و/ أو كان أولياء أمورهم أقل تعليمًا التحقوا بشكل حصري تقريبًا بمدارس بلدية، بينما اختار أولياء الأمور الذين وُلدوا في السويد والمتعلّمون الابتعاد عن المدارس البلدية، فاختاروا المدارس المستقلة (Kornhall and Bender, 2019). ويُعتقد أن المدارس المستقلة Charter schools في الولايات المتحدة قد فاقمت التفرقة القائمة (Wells et al., 2019). فالبيانات على مستوى المناطق تظهر أن التفرقة التي طالت الطلاب الأكثر فقرًا زادت بنسبة 15٪ في المناطق التعليمية الكبيرة بين العامَين 1998 و2015، وكان وجود المدارس المستقلة charter schools عاملاً رئيسياً وراء ذلك (Marcotte and Dalane, 2019).

قد لا يساعد التنافس مع المدارس غير الحكومية في تحسين نتائج المدارس الحكومية

يتمثّل أحد عوامل الجذب في اختيار المدرسة في فكرة أن المنافسة ستقود المدارس العامة إلى التحسّن. فقد تغيّر المدارس عملياتها لتحسين الجودة، وأنشطتها اللاصفية، وتؤكّد على أهمية التوظيف والتسويق، وحتى تحاول جذب أفضل الطلاب. غير أن للتعليم خصائص معينة تجعله أقل قدرةً على اعتماد أسلوب المنافسة السائد في الأسواق والذي قد يعود بفائدة على مستوى الأنشطة الاقتصادية. في هذا السياق، كان لبرنامج القسائم في شيلي تأثير سلبي على المدارس العامة. ففي البلديات التي تسجّل نسبة أعلى من الالتحاق بالمدارس الخاصة، كانت علامات الاختبارات في المدارس العامة أدنى، وكانت الفجوة في علامات الاختبارات بين مدارس النخبة الخاصة والمدارس العامة أوسع، فيما كانت الفجوة الاجتماعية والاقتصادية بين أولياء الأمور في المدارس العامة والخاصة أكبر (Hsieh and Urquiola, 2006). وقد وجدت مقارنة لأداء علامات الاختبارات البلدية بين العامَين 2002 و2013 أن العلامات زادت مع الموارد، مثل تعليم أولياء الأمور، ولكن ليس مع المنافسة المدرسية (Hofflinger and von Hippel, 2020). وقد دفع اعتماد القسائم الهادفة في العام 2008 بالمدارس إلى التنافس على الطلاب، لأن الاستهداف زاد من جاذبية المدارس الأكثر تكلفةً بالنسبة إلى الطلاب الأفقر (Urquiola, 2016).



في نيبال، لا يُسجّل أي ارتباط بين نتائج المدارس العامة ومدى المنافسة الخاصة، غير أن الفجوة بين نتائج المدارس العامة والخاصة كانت أعلى في المناطق ذات النمو العالي في التعليم الخاص، مما يشير إلى التقسيم الطبقي (Joshi, 2020).

في المقابل، في السويد، وجد تحليل طولي من العام 1988 إلى العام 2009 أن العلامات بحسب المادة ومتوسط التحصيل في سن الرابعة والعشرين ارتفعت مع نسبة الالتحاق بالمدارس المستقلة، وقد أدّت المنافسة إلى زيادة الإنتاجية بدلاً من الفرز (Böhlmark and Lindahl, 2015). وفي ولاية أوهايو الأمريكية، تمّ التنبّه إلى تحسّن متواضع في علامات الرياضيات والقراءة للطلاب الذين كان لديهم خيار أخذ قسيمة ولكنهم لم يفعلوا. ويمكن في الواقع أن تُعزى هذه النتيجة إلى تأثير التنافس (Figlio and Karbownik, 2016). إلى ذلك، وجد تحليل لتأثير المدارس المستقلة charter schools في مدينة نيويورك في الولايات المتحدة أن التأثيرات الإيجابية على الرياضيات واللغة الإنجليزية بين طلاب المدارس العامة التقليدية كانت أكبر عندما كانت المدارس المستقلة charter schools في الموقع نفسه (Cordes, 2018).

قد لا يشكّل وجود مدارس خاصة أو مدارس أخرى على مقربة حافزًا كافيًا لسلطات المدارس العامة لاتخاذ أي إجراء إذا كانت لا تتمتّع بالموارد المالية أو بالاستقلالية للاستجابة. وقد أظهر تحليل لبرنامج المدارس المدعومة من قبل مؤسسات Foundation Assisted Schools في باكستان، وهو شراكة بين القطاعين العام والخاص، أن مدارسه تركت تأثيرًا سلبيًا على الالتحاق بالمدارس العامة القريبة (Ansari, 2021). وفي نيو أورلينز، في الولايات المتحدة، شعر معظم مدراء المدارس أن العدد الكبير من المدارس المستقلة charter schools شكّل منافسة قوية للطلاب. وقد أفاد أكثر من النصف عن التنافس مع مدارس خاصة (Jabbar and Li, 2016).

في بعض الحالات، قد يكون المعلّمون نقطة تركيز المنافسة. فجودة المعلّم في الولايات المتحدة انخفضت في المدارس التي يُصعب توفير هيئة تدريس لها بعد ظهور المدارس المستقلة charter schools (Austin, 2020). وفي ولاية كارولينا الشمالية، بعد افتتاح مدرسة مستقلة charter school في مكان قريب، قامت المدارس العامة التي يصعب توفير هيئة تدريس لها بتوظيف عدد أقلّ من المعلّمين الجدد وشهدت تراجعًا ضئيلًا في نوعية المعلّمين. وفي الوقت نفسه، زادت المدارس التعويضات المؤمّنة للمعلّمين من أجل استبقاء المعلّمين ذوي الجودة (Jackson, 2012). وفي نيو أورلينز، ألغت الإصلاحات الرئيسية قدرة المعلمين على التفاوض والحماية المؤمنة لهم لإتاحة المجال أمام المزيد من المرونة والتنوع في استراتيجيات التوظيف. ويبدو أن الإصلاحات قد أدّت إلى تغييرات في أنماط التوظيف، إذ قامت المدارس المستقلة charter schools بالبحث عن مرشّحين من خارج المدينة فيما كانت المدارس العامة تبحث عنهم محليًا (Jabbar, 2018).

ويمكن أن تتّخذ المنافسة بين المدارس الحكومية والخاصة أشكالًا متعددة، بما في ذلك اختيار لغة التدريس. فبعض المدارس العامة تنتقل لاعتماد لغات دولية، وهي أداة تسويقية شائعة الاستخدام في المدارس الخاصة، غير أنها تمثّل نتيجة سلبية للمنافسة. وقد لوحظت مثل هذه الاستجابات في لبنان (Bahous et al., 2011) والمغرب (Chakrani, 2017) ونيبال (Joshi, 2016) والفلبين (Termes et al., 2020).

وتتوفّر بعض الأدلة المحدودة حول كيفية تأثير الاختيار الموسّع للمدارس العامة على المدارس الخاصة. فبعد اعتماد الالتحاق المفتوح في مقاطعة كولومبيا البريطانية في كندا، بات أمام الطلاب خيار أكبر في مجال المدارس العامة وكان بإمكانهم الالتحاق خارج منطقة تجمّعهم. وقد أدّى التنافس المتزايد للمدارس العامة إلى انخفاض الالتحاق بالمدارس العلمانية والكاثوليكية الخاصة، لكنه لم يغيّر الطلب على مدارس دينية ومسيحية خاصة أخرى (Cohn, 2020).

تقدّم الجهات الفاعلة غير الحكومية سلعًا وخدمات تعليمية غير التعليم

لا تقدّم الجهات الفاعلة غير الحكومية خدمات التعليم فحسب بل توفّر خدمات تدعم التعلّم، مثل دروس التقوية التكميلية والسلع المستخدمة في الفصل الدراسي، كمواد التدريس والتعلّم ومدخلات التكنولوجيا. ويمكن أن تكون هذه المشاركة مهمّة في بعض البلدان وأن تترك تأثيرًا محتملًا على أداء نظام التعليم وتطوّره.

دروس التقوية التكميلية هي خصخصة التعليم تحت مسمّى آخر

ارتبط الطلب على الدروس التكميلية بحاجة الطلاب للتحضير للامتحانات المصيرية. فالأسر تلجأ بشكل متزايد إلى هذا الدعم على مدى فترات أطول لمنح الأطفال ميزة نسبية. ويرتبط هذا الطلب بعدم الرضا عن جودة التعليم المتصوّرة في المدارس الحكومية وحتى المدارس الخاصة[1].

يتوفّر نموذجان واسعان لتوفير هذا النوع من التعليم، وهما المعلمون والشركات. ففي البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، بما في ذلك كمبوديا ومصر وغانا وميانمار وتركيا وأوزبكستان، يشارك المعلمون بشكل مباشر في توفير هذه الدروس. وقد ظهرت مثل هذه الخدمات في كثير من الأحيان في أنظمة التعليم السريعة التوسّع التي تعاني من نقص في التمويل، حيث دفعت الرواتب المنخفضة بالمعلّمين إلى البحث عن دخل إضافي، من بين أسباب أخرى، كما هي الحال في يانغون، في ميانمار، حيث أفاد 48٪ من المعلمين من ثماني مدارس أنهم يقدمون خدمات التدريس الخصوصي (Bray et al., 2020). ومع

1 استناداً إلى (Zhang 2020)

> في الاتحاد الروسي، أشار 42 ٪ من خريجي المدارس الجدد الى اللجوء إلى خدمات الدروس الخصوصية للتحضير لامتحانات القبول في الجامعات

تحوّل هذه الممارسة الى جزءٍ لا يتجزأ من ثقافة التعليم، بات من الصعب إجمالًا التخلص منها.

في البلدان المرتفعة الدخل، بما في ذلك أستراليا وفرنسا واليابان وجمهورية كوريا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، أدى إنفاذ اللوائح التنظيمية ضد المعلّمين الذين يقدمون مثل هذه الخدمات إلى الاحتراف، مع هيمنة شركات توفّر هذه الخدمات (Zhang, 2020) . وفي بعض البلدان، بما في ذلك أستراليا، يتأثر أولياء الأمور الذين اعتقدوا سابقًا أنه من غير المسؤول تقويض التعليم العام بالتسويق الذي أضفى في الواقع طابع الشرعية على الدروس الخصوصية (Doherty and Dooley, 2018). ومن منظور المعلمين، ليس الدخل السبب الوحيد للانخراط في الدروس الخصوصية. فحوالى ثلث المعلمين التشيكيين كان لديهم وظيفة إضافية لتكملة دخلهم، على سبيل المثال، لكن المدرسين الأصغر سنًا الذين جمعوا بين وظيفتَين وعملوا كمدرسين خصوصيين فعلوا ذلك أيضًا لاكتساب الخبرة في تدريس المواد الأساسية (Šťastný et al., 2021).

في حين تشير هذه الأمثلة إلى أن الدروس الخصوصية عالمية تقريبًا، لا يوجد تقدير لانتشارها يمكن مقارنته على المستوى العالمي. ويعود هذا الأمر جزئيًا على الأقل إلى أن هذه الخدمات غير موحّدة وتختلف حسب نوع المزوّد (مثل المعلمين الفرديين أو المؤسسيين)، والشكل (عبر الإنترنت أو لا)، والتركيز (حسب المادة) والمدة (مثل التوقيت أو عدد الساعات). وتبقى بالتالي تقديرات البلدان الفردية المصدر الرئيسي للمعلومات المتعلقة بحجم الظاهرة. في الاتحاد الروسي، أشار 42٪ من خريجي المدارس الجدد الى اللجوء إلى خدمات الدروس الخصوصية للتحضير لامتحانات القبول في الجامعات (VCIOM, 2019). في المقابل، تشير التقديرات إلى أن 28٪ من المعلمين يؤمّنون دروسًا خصوصية (ISSEK, 2018). وتظهر الدراسات عادةً أن الدروس الخصوصية تزداد حسب مستوى التعليم. ففي مصر، تلقى 36٪ من طلاب المرحلة الابتدائية، و53٪ من طلاب المرحلة الإعدادية، و84٪ من طلاب المدارس الثانوية العامة دروسًا خصوصية تكميلية في 2014/2013 (Sieverding et al., 2019).

تنتشر هذه الظاهرة أيضًا في مناطق لم تكن شائعة فيها، مثل أفريقيا جنوب الصحراء (**الإطار 2.4**) وشمال أوروبا. وقد أظهرت نتائج مسح ألماني شمل 4000 ولي أمر في 2015/2014 أن نحو 5٪ من طلاب المدارس الابتدائية و18٪ من طلاب المدارس الثانوية تلقوا دروسًا خصوصية (Klemm and Hollenbach-Biele, 2016). وفي إنجلترا وويلز (المملكة المتحدة)، تلقّى 27٪ من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و16 عامًا وما يصل إلى 41٪ في لندن دروسًا خصوصية مرة واحدة على الأقل في حياتهم الأكاديمية (Sutton Trust, 2019).

إلى ذلك، زاد انتشار الدروس الخصوصية مع مرور الوقت في الكثير من البلدان. ففي بنغلاديش، زادت نسبة الأسر التي دفعت الأموال مقابل دروس خصوصية بين العامَين 2000 و2010 من 28٪ إلى 54٪ في المناطق الريفية، ومن 48٪ إلى 67٪ في المناطق الحضرية (Pallegedara and Mottaleb, 2018). أما في كمبوديا، فقد تلقّى 18٪ من طلاب المرحلة الابتدائية، و54٪ من طلاب المرحلة الإعدادية، و72٪ من طلاب المدارس الثانوية دروسًا خصوصية تكميلية في العام 2015، بزيادة قدرها 7 نقاط مئوية منذ العام 2004 (Marshall and Fukao, 2019). وفي سري لانكا، زادت نسبة الأسر التي تنفق الأموال على دروس التقوية الخصوصية بين العامين 1996/1995 و2016 من 41٪ إلى 65٪ من الأسر الحضرية ومن 19٪ إلى 62٪ من الأسر الريفية (Abayasekara, 2018). وفي أوكرانيا، زادت نسبة الطلاب الذين أبلغوا عن تلقّي دروس

الإطار 2.4:

: مشهد الدروس الخصوصية آخذ في التغيّر في أفريقيا جنوب الصحراء

كانت دروس التقوية التكميلية شائعة بشكل رئيسي في الأجزاء الغنية من أفريقيا جنوب الصحراء، مثل موريشيوس، حيث تلقى 81٪ من طلاب الصف السادس دروسًا خصوصية في العام 2013. وفي حين شكّل ضعف القوة الشرائية للأسر عاملاً حدّ من توسّع هذه الظاهرة، فإن البيانات الواردة من مسح أجراه اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لرصد جودة التعليم تظهر أن هذه الخدمات زادت بسرعة، منتقلةً من مستويات منخفضة، بين العامَين 2007 و2013 حتّى في بعض أفقر البلدان، مثل ملاوي (من 5٪ إلى 14٪) وموزمبيق (من 10٪ إلى 21٪). وتخفي هذه المعدلات المنخفضة نسبيًا انتشارًا عاليًا في المناطق الحضرية. ففي المناطق الحضرية من إثيوبيا، تلقى 67٪ من طلاب المرحلة الابتدائية العليا دروسًا خصوصية.

قد تذكي رواتب المعلمين غير الكافية والبطالة المرتفعة في المناطق الحضرية الدروس الخصوصية، علمًا أنه سياق يكون فيه التدريس الخصوصي عملًا مؤقتًا. ففي بنين، كان 60٪ من المعلمين الخصوصيين من طلاب الجامعات أو طلاب المدارس الثانوية أو عمال في القطاع غير النظامي أو عاطلين عن العمل. وفي واغادوغو، في بوركينا فاسو، بلغت النسبة 49٪.

بسبب الانتشار المنخفض للإنترنت في المنطقة والاستخدام المحدود لتكنولوجيا الهاتف المحمول لغايات التعلّم، تتجاوز الدروس الخصوصية الحضورية بكثير تلك القائمة على التكنولوجيا. ومع ذلك، استمرّت بعض الشركات بتوفير الدروس الخصوصية خلال جائحة كوفيد- 19 عبر الإنترنت بينما تم إغلاق مراكز التدريس.

المصدر: Bray (2020).

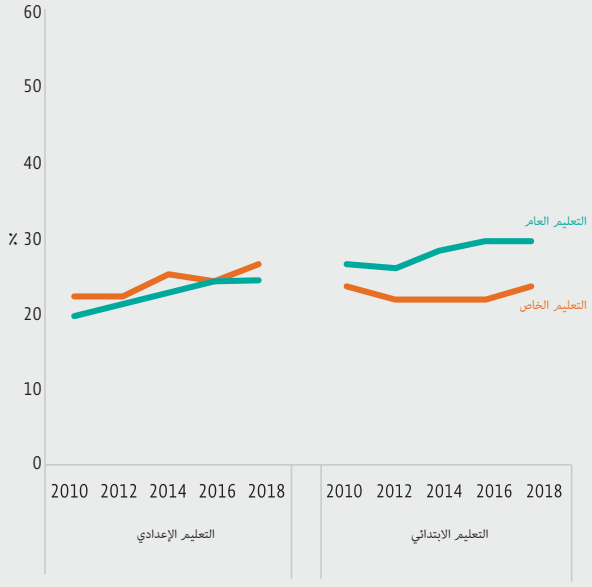
الشكل 2.12

دروس التقوية التكميلية شائعة في الصين والهند

أ. معدلات المشاركة في دروس التقوية التكميلية حسب المستوى التعليمي والموقع، الصين والهند، *2017*



ب. النسبة المئوية للطلاب الذين يتلقون دروسًا خصوصية حسب مستوى التعليم ونوع المدرسة، المناطق الريفية في الهند، *2010-2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_12

المصادر: معدلات المشاركة في التدريب خارج الحرم والقائم على المادة في المسح الأسري لتمويل التعليم في الصين للعام 2017، ومعدلات التدريب الخصوصي في مسح العيّنة الوطني في الهند للعام 2018/2017.

المصدر: ASER (2019).

خصوصية تكميلية من معلمي المدارس الثانوية من 34٪ في العام 2006 إلى 53٪ في العام 2011 ونحو 80٪ في العام 2016 (OECD, 2017).

تُظهر البيانات من أكثر بلدَين اكتظاظًا بالسكان في العالم تباينًا في انتشار الدروس الخصوصية حسب مستوى التعليم والموقع ونوع المدرسة ومرور الوقت. ففي الصين، يتلقّى ثلث طلاب المدارس الابتدائية ونصف طلاب المدارس الثانوية دروس تقوية تكميلية؛ من بين هؤلاء، يزيد احتمال تلقّي الطلاب في المناطق الحضرية هكذا دروس مرتين مقارنةً بأقرانهم في المناطق الريفية. أما في الهند، فيتلقّى 30٪ من طلاب المدارس الثانوية دروسًا خصوصية، مع وجود فجوة قدرها 10 نقاط مئوية لصالح طلاب المناطق الحضرية (**الشكل 2.12 أ**). وفي المناطق الريفية من الهند، زاد معدل الانتشار ببطء فقط بين العامَين 2010 و2018، غير أن الطلاب من المدارس العامة والخاصة يتلقون دروسًا تكميلية (ASER, 2019) (**الشكل 2.12 ب**).

يرتبط نمو التدريس الخصوصي أيضًا بارتفاع التعلم المدفوع بالأفراد والمرتبط بمهارات محددة وبرغبة متزايدة في التعلم بوتيرة المرء الخاصة. ففي جمهورية كوريا، دفع عدم رضا الطلاب عن منهج الرياضيات الموحد ووتيرته الكثير منهم للبحث عن تعليم مصمّم خصيصًا لتلبية احتياجاتهم (Kim and Jung, 2019).

يُعتبر تأثير الدروس الخصوصية على أداء الطالب الفردي غير واضح

سعى الباحثون إلى فهم تأثير الدروس الخصوصية على نتائج الطلاب الفردية، مثل علامات الاختبار ومعدلات النجاح في الامتحانات. وقد اكتشف البعض آثارًا إيجابية لمن هم الأشدّ تخلّفًا عن الركب. ففي الهند وباكستان، أدّت الدروس الخصوصية إلى تحسين نتائج التعلم في أوساط الأطفال الأفقر أكثر مما لوحظ في صفوف الأطفال الأغنى، على الرغم من أن الأطفال الأكثر ثراءً والأقلّ أداءً كانوا لا يزالون يتفوقون على أفقر الأطفال الذين يتلقون دروسًا خصوصية (Alcott and Rose, 2015). وباستخدام بيانات مسح لجنة التعليم في الصين، أظهرت دراسة شبه تجريبية صارمة أن التدريس الخصوصي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بعلامات أعلى في اللغة الإنجليزية في أوساط طلاب المرحلة الإعدادية في المناطق الريفية. وفي معظم المجموعات، ارتبطت الدروس الخصوصية أيضًا بتواتر أقلّ للمشاعر السلبية المبلغ عنها ذاتيًا (Sun et al., 2020).

كانت دراسات أخرى أكثر غموضًا. فقد وجد تحليل لمجموعتَين من البيانات الطولية في ألمانيا أنه لم يكن لمدة التدريس الخصوصي الأطول أو العدد الأكبر من المعلمين الخصوصيين المؤهلين أي تأثير إيجابي منهجي على أداء طلاب المدارس الثانوية. بدلاً من ذلك، كان التدريس الخصوصي أكثر فاعليةً عندما كان الطلاب يملكون معرفة سابقة أكبر وتم تدريبهم من قبل مدرسين مدربين يتمتعون بمعرفة أكبر بالمحتوى وخبرة أقوى في التدريس (Ömeroğulları et al., 2020). وقد تم التوصل إلى نتيجة مماثلة في الولايات

المتحدة، حيث كانت تأثيرات الدروس الخصوصية أقوى بالنسبة إلى الطلاب ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي العالي، والذين كان احتمال لجوئهم إليها أكبر في المقام الأول (Choi, 2018). في جمهورية كوريا، ارتبطت الدروس الخصوصية التكميلية بشكل إيجابي بالإنجاز المعرفي لطلاب المدارس الثانوية في اللغة الكورية واللغة الإنجليزية والرياضيات، ولكنها ارتبطت بشكل سلبي بإنجازاتهم العاطفية، أي اهتمامهم بالمادة وموقفهم تجاهها (Kim and Hong, 2018).

في الهند، لاحظ تحليل للدروس الخصوصية في الأحياء الفقيرة من دلهي أن الأسعار تحدّد الحضور أو التسرّب، لكن التحليل لم يجد أي دليل يثبت أن الدروس الخصوصية أدت إلى تحسين العلامات في الاختبارات (Berry and Mukherjee, 2019). وقد أظهر تقييم في سري لانكا أن متوسط خمسة أشهر من التدريس الخصوصي لم يترك أي تأثير على علامات طلاب الصف الخامس في الامتحانات (Cole, 2017).

بغضّ النظر عن الأدلة، يتمثّل أحد المعالم الهامة في إدراك الأسرة والطالب لقيمة الدروس الخصوصية في التحضير للاختبارات. وفي الصين، أبلغ الطلاب عن مستوى أعلى من الثقة بالنفس وعلاقات أفضل مع أولياء أمورهم (Zheng et al., 2020). أما في ألمانيا، فارتبط الدعم بشكل إيجابي برضا طلاب الصف العاشر عن مدارسهم، على الرغم من أنه لم يحسّن علاماتهم في الاختبارات (Guill et al., 2020). وفي إنجلترا (المملكة المتحدة)، نظر طلاب الصف السادس إلى الدروس الخصوصية في البداية كوسيلة للنجاح في امتحانات قواعد اللغة التنافسية المدرسية وتلبية توقعات أولياء الأمور، لكن مع مرور الوقت، تنبّهوا الى التأثير الإيجابي على احترام الذات والاهتمام بالتعلّم (Hajar, 2018).

باستطاعة الدروس الخصوصية تقويض أداء نظام التعليم

تبرز مخاوف من أن توثّر الخدمات الداعِمة للتعليم سلبًا على سلوك الطلاب والمعلمين. وقد يطغى مصطلح "تعليم الظلّ" المُستخدم لوصف التدريس التكميلي الخصوصي على توفير التعليم الرئيسي (Bray, 2017). ويمكن للطلاب إعطاء الأولوية لوقت التدريس الخصوصي وتقليل حضورهم المدرسي قبل الاختبارات المصيرية. في مصر، أصبحت الدروس الخصوصية قاعدة اجتماعية (Sieverding et al., 2019). أما في الهند، فتخضع المدارس لضغط شديد من جانب مؤسسات التعليم والتدريب الخصوصيّين. ففي ولاية ماهاراشترا الحضرية، نُقل أن الأطفال كانوا أكثر احترامًا في مراكز التدريب الخصوصي وتجاه المدرّسين الخصوصيين منه تجاه المعلمين. وكانوا يتغيّبون عن الدروس لحضور الفصول الدراسية في مركز التدريب الخصوصي (Bhorkar and Bray, 2018).

> في مصر، أصبحت الدروس الخصوصية قاعدة اجتماعية

يفضّل المعلمون، في بعض البلدان، التدريس الخصوصي على دروس الفصل الدراسي. ففي ميانمار، غالبًا ما كان المعلمون يفترضون أن الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي سيحصلون عليه. لذا، بذلوا جهدًا أقل في تدريس الدروس العادية والمزيد في العمل بأجر، مما أدى إلى اتهامات بالمحاباة والفساد. وكان المعلمون الذين يؤمّنون دروسًا خصوصية يشعرون بالإرهاق والإجهاد، مما أثّر على وقت التدريس الرسمي (Bray et al., 2020). وفي نيبال، كان المعلمون الذين يعطون دروسًا خصوصية يغطّون موادًا أقل في المدرسة لزيادة الطلب على الدروس الخصوصية. وكان أداء الطلاب الأفقر الذين لم يتلقوا دروسًا خصوصية أكثر سوءًا في الامتحانات (Jayachandran, 2014).

يظهر الفساد بأشكال أخرى أيضًا. ففي شنغهاي، في الصين، تعاونت المدارس ومقدّمو الدروس الخصوصية للتحايل على القواعد التي تحظر فصل الطلاب بحسب قدراتهم الأكاديمية ضمن فئات النخبة وغير النخبة. وقد تعاقدت بعض مدارس النخب الابتدائية مع شركات تدريس خصوصي لتقديم دروس إضافية للطلاب الأفضل أداءً، ثم أرسلت سرّاً أصحاب الأداء العالي إلى فصول غير رسمية لذوي القدرات العالية. وهكذا تواطأت المدارس مع شركات التدريس الخصوصي لاختيار مجموعة صغيرة من الطلاب الذين لديهم أفضل الإمكانات لدخول المدارس الثانوية العالية المستوى ومنحتهم تدريبًا مكثفًا بشكل أكبر (Zhang and Bray, 2018). في مثال بالغ التطرّف، تتيح مدارس ثانوية كثيرة في كوتا، في الهند، للطلاب الالتحاق فقط ليتمتّعوا بالحق في المشاركة في الامتحانات العامة؛ ويتابع الطلاب دروسهم في مراكز تدريب خصوصي (Rao, 2017).

تزيد الدروس الخصوصية من الفجوة بين الميسورين وغير الميسورين. وفي كمبوديا، أظهر تحليل شمل 138 مدرسة إعدادية أن الطلاب تلقوا دروسًا خصوصية من المعلمين داخل المدرسة في المقام الأول. وكان احتمال أن يقوم المعلمون الحاصلون على تعليم جامعي والذين يتمتّعون بمعرفة أعلى بالمادة بتوفير دروس خصوصية مدفوعة الأجر وفرض رسوم أعلى لكل جلسة أكبر، الأمر الذي يزيد من عدم المساواة (Marshall and Fukao, 2019). وفي شنغهاي، في الصين، كانت إحدى شركتَي التدريس الخصوصي الأكثر شعبيةً تتقاضى 1200 دولار أمريكي شهريًا عن طلاب الصف التاسع، الأمر الذي أدّى فعليًا الى استثناء معظم العائلات. هذا وقد استبعد امتحان القبول ذوي الأداء السيء (Zhang and Bray, 2018). وفي نيبال، تظهر علامات واضحة على وجود اختلافات كبيرة في الإنفاق على التعليم حسب الشريحة الخُمسية للدخل، وفي الوصول إلى التعليم الخاص مقابل التعليم العام، وفي الوصول إلى الدروس الخصوصية (Mottaleb and Pallegedara, 2019). أدركت اليابان، من جهتها، تحديات الإنصاف المحتملة والحاجة إلى دعم المجتمعات ذات الدخل المنخفض، فقامت بتمويل برامج ما بعد المدرسة بشكل عام. وفي إطار برنامج Chiiki Mirai Juku (مدرسة التدريس الخصوصي المجتمعية للمستقبل)، تتعاقد البلديات مع منظمات غير ربحية لتقديم دروس خصوصية مجانية للأطفال المحتاجين (Feldhoff, 2017).

> في 50 نظامًا تعليميًا، لم تتوفّر عملية الموافقة على المواد التعليمية إلا في 12 نظامًا منها

يكتسب توفير الكتب المدرسية طابعًا تجاريًا أكثر فأكثر

تُعتبر مواد التدريس والتعلّم أساسية لضمان جودة التعليم وتطوير الهوية الوطنية. ويتراوح دور الحكومة في سياسة الكتب المدرسية والمشتريات والتوزيع ما بين التصرّف كمؤسسة تملكها الدولة وتسيطر عليها بشكل أساسي من جهة والتصرّف كجزء من نظام مختلط للنشر العام والخاص من جهة أخرى. وفي حالات قليلة، يدير القطاع الخاص معظم جوانب سلسلة توريد الكتب.

حدّد تحليل لعمليات الموافقة على المواد التعليمية للقراءة في 50 نظامًا تعليميًا شاركت في "دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية" 12 نظامًا لا تتوفّر فيها عملية للموافقة على المواد التعليمية. وكانت هذه الأنظمة موجودة في بلدان ذات دخل مرتفع تركّز على استقلالية المدارس وتترك إنتاج الكتب المدرسية إلى حد كبير لمقدّمي الخدمات التجارية، إذ تشارك الحكومة فقط في تقديم الإرشادات والموافقة على المقترحات. لا تتوفّر في فنلندا عملية موافقة، فالكتب المدرسية المنشورة تجاريًا هي مواد التدريس والقراءة الأساسية. أما في إسبانيا، فينتج مقدمو خدمات تجارية الكتب المدرسية تحت إشراف عام. ويساعد مركز البحث التربوي والتوثيق في تطوير مواد المناهج والأدلة وفي نشرها (UNESCO, 2013). وتقدم السلطات العامة قائمة موصى بها لكنها لا تفرض الكتب المدرسية التي ينبغي استخدامها (Mullis et al.,2017). وفي أمريكا اللاتينية والكاريبي، تقوم وزارات التربية بتطوير المناهج الدراسية وتوظّف في الغالب ناشرين من القطاع الخاص لتطوير الكتب المدرسية (UNESCO, 2013).

تعتمد بلدان أخرى، بما في ذلك الدول العربية والقوقاز وآسيا الوسطى، عملية مركزية. ففي البحرين، تشارك وزارة التربية والتعليم في الإنتاج والتجميع والطباعة، وتزوّد جميع طلاب المدارس الحكومية بكتب مدرسية مجانية باللغة العربية. وتُعدّ الحكومة الأذربيجانية ملزمة قانونًا بإعداد الكتب المدرسية والمواد الأخرى ونشرها وتوزيعها مجانًا. من جهتها، توافق وزارة التربية في كازاخستان على قائمة الكتب المدرسية التي تختار منها مؤسسات التعليم المحلية، ثم تجري الهيئات التنفيذية المحلية عمليات الشراء (Mullis et al., 2017).

تؤثّر الحساسية والأهمية المتصورة التي تنسبها الحكومات لمواضيع معينة على نطاق الدور الذي تؤديه في توفير الكتب المدرسية. فالحكومات تولي أولوية عالية لكتب اللغة الأم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والتاريخ، وقد تشارك بشكل خاص في تطويرها. في جمهورية كوريا، توفّر الحكومة كتب المدارس الابتدائية وتراقبها بشكل أكبر مما تفعل مع الكتب المدرسية المخصصة للمدارس الثانوية. وتنشر وزارة التربية السنغافورية كتباً مدرسية للغات والأخلاقيات. وفي فييت نام، نشرت وزارة التربية والتدريب 32 كتابًا مدرسيًا للصف الأول في مناهج التعليم العام، وقد نال 24 منها موافقة دار النشر التعليمية الفيتنامية (Trinh, 2019). وفي إطار جهد مبذول لفصل الكتب المدرسية عن الامتحانات، اختُبرت تجربة سياسة الكتب المدرسية المتعددة لتعزيز الدور الذي يؤديه النشر التجاري (Smart and Jagannathan, 2018).

في جنوب آسيا، ينتقل تطوير الكتب المدرسية ونشرها وطباعتها من نظام تسيطر عليه الدولة بإحكام نسبي إلى نظام بدأت فيه شركات النشر تؤدي دورًا رئيسيًا. ففي بنغلاديش والهند، الكتب المدرسية مجانية ومصنّعة بسعر متدنٍّ للاستخدام الفردي في المدارس العامة، غير أن وجود قطاع مدرسي خاص كبير يدعم وجود قطاع نشر تجاري (Smart and Jagannathan, 2018).

تتحدّى عملية شراء الكتب المدرسية صناعات النشر الوطنية

في حين يهدف الانتقال من سيطرة الدولة إلى موردين متنوعين ومنافسة مفتوحة إلى تقليل التكلفة وتحسين الجودة، فإن هكذا انتقال ليس دائمًا سلسًا أو خطيًا. ففي إندونيسيا، بعد أن تم تطبيق سياسة الكتب المدرسية المتعددة بشكل سيئ، اتُخذ قرار بإعادة إضفاء الطابع المركزي على عملية نشر الكتب المدرسية في العام 2013، غير أن ممارسات التواطؤ مع المصالح التجارية ما لبثت أن برزت، مما أدى إلى ارتفاع الأسعار. لهذا السبب، نظرت الحكومة في إمكانية إنتاج كتبها المدرسية الخاصة للتنافس مع تلك التي طوّرها مقدمو خدمات من القطاع الخاص (Smart and Jagannathan, 2018).

دخل التنافس إلى الاتحاد الروسي في التسعينات من القرن الماضي. وكانت المدارس، في هذا الإطار، تستطيع الاختيار من قائمة متنوعة من الكتب المدرسية التي وافقت عليها الحكومة المركزية (Kaplan, 2004). وعندما أصبحت عملية الموافقة أكثر صرامةً في العام 2013، عادت شركة Prosveshcheniye، وهي شركة النشر السابقة التي تملكها الدولة والتي تمت خصخصتها في العام 2011، لتظهر كمزوّد مهيمن (Moskwa, 2019). وتمتلك هذه الشركة 40٪ من سوق التعليم وتزعم أن منتجاتها مستخدمة في كل مدرسة في الدولة (Prosveshcheniye, 2017).

في رواندا، بدأت دور النشر تنتج الكتب المدرسية وتوزّعها من خلال طرح مناقصة في العام 2009. وفي العام 2017، قررت وزارة التربية إنتاج الكتب المدرسية من خلال مجلس التعليم في رواندا بدلاً من ناشري الكتب المدرسية المستقلين. وقد ذكرت الوزارة التأخير في تسليم الكتب المدرسية، وغياب حقوق النشر الحكومية، وقضايا تتعلّق بالجودة وكفاءة التكلفة. وقد عرّض قرارها العديد من الناشرين المستقلين للخطر، إذ ارتبط عملهم الأساسي بتطوير الكتب المدرسية (Nsabimana, 2018).

كان لدى الهند أكثر من 5000 ناشر للكتب المدرسية الابتدائية والثانوية في العام 2015 (FICCI and Nielsen India, 2016). من جهته، ينشر المجلس الوطني للبحوث التربوية والتدريب الكتب المدرسية المُستخدمة في المدارس العامة. وتوصي الحكومة المدارس العامة والخاصة المشارِكة في المجلس المركزي لامتحانات المدارس الثانوية بالكتب المدرسية التي ينشرها المجلس هذا وتحذّر من الكتب المدرسية الباهظة الثمن التي تنشرها جهات خاصة. وتبدي المدارس الخاصة وأولياء الأمور الشكّ من خلال الإشارة إلى التأخير في الإنتاج والأخطاء والجودة البائدة للكتب المدرسية التي ينشرها المجلس كأسباب لاستخدام كتب الناشرين الآخرين (Frontlist, 2019; Mufti, 2017; Vinayashree, 2017). وفي الوقت نفسه، يعرب أولياء الأمور أيضًا عن قلقهم من أن صناعة الكتب المدرسية تعمل مع المدارس الخاصة فتطلب كتبًا باهظة الثمن تزيد من العبء المالي (Mishra, 2019).

في أفريقيا جنوب الصحراء، وفي إطار برامج التكييف الهيكلي، روّج البنك الدولي للمناقصات الدولية التي أنهت احتكارات نشر الكتب المدرسية لكنها منحت الأفضلية في البداية لناشرين أجانب نظرًا الى استخدام اللغات الدولية في التدريس (Thierry, 2020). وقد وجد مسح أجراه البنك الدولي في 19 دولة ناطقة باللغة الإنكليزية وباللغة الفرنسية أن معظمها قد أشرك ناشرين من القطاع الخاص في إنتاج الكتب المدرسية (World Bank, 2008).

غالبًا ما أدّى التفاعل بين الناشرين الدوليين والجهات المانحة والمصالح المحلية إلى تعقيد هذا التحوّل. وكانت وكالة إنتاج المواد التعليمية وتوزيعها التي تسيطر عليها الدولة الإثيوبية توفّر الكتب المدرسية منذ السبعينات من القرن الماضي، لكن وزارة التربية أطلقت عملية شراء في العام 2009 بدعم من شركاء التنمية. ووجد تحليل أجراه البنك الدولي أن تطوير الكتب المدرسية وطباعتها وتوزيعها قد تحسّن بشكل ملحوظ نتيجة العطاءات التنافسية. ففي العام 2014/2013، بلغت نسبة الكتب المدرسية إلى الطلاب 1: 1 لأول مرة في 7 مواد تُدرّس في المدارس الابتدائية و13 في المدارس الثانوية. وقد أفضت عملية تقديم العطاءات والمعايير المُعتمدة إلى اختيار ناشرين دوليين، حيث كان المنافسون المحليون يفتقرون إلى القدرات (Woldetsadik and Raysarkar, 2017).

سوّقت جمهورية تنزانيا المتحدة لتوفير الكتب المدرسية بتأثير من الجهات المانحة في أوائل التسعينات بهدف بناء صناعة نشر محلية، غير أن ممارسات الجهات المانحة ساعدت في حماية الموقع المهيمن للشركات المتعددة الجنسيات. وفي نهاية المطاف، بعد فضائح الفساد التي تورّط فيها ناشرون دوليون، مثل Oxford University Press و Macmillan في أوائل العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، تم اختيار تسعة ناشرين محليين لتزويد المدارس بالكتب المدرسية. لكن الحدود غير الواضحة والتوترات بين الناشرين الوطنيين والدوليين ومجموعات النخبة والمكاتب الحكومية أدت إلى تواطؤ في سوق الكتب المدرسية. وفي العام 2014، أوقفت الحكومة النظام القائم على السوق فسيطرت بالكامل على عملية توفير الكتب المدرسية (Languille, 2016). وقد أصبحت عملية نشر معظم الكتب المدرسية في كينيا ورواندا وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة في أيدي دور نشر إقليمية تملكها بلدان أفريقية. فعلى سبيل المثال، باعت دار النشر الدولية Longman شركتها الكينية وحقوق التأليف والنشر المحلية إلى شركة Longhorn، وهي شركة تملكها كينيا (Read, 2015).

في أفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية، تهيمن صناعة النشر الفرنسية. وتجعل الروابط بين الحكومات الوطنية والناشرين الدوليين من الصعب بمكان على الناشرين المحليين المنافسة. ففي الغابون، يهيمن Edicef، وهو ذراع لنشر الكتب المدرسية تملكه شركة Hachette Livre الفرنسية، إحدى أكبر دور النشر في العالم، على صناعة الكتب المدرسية. وتُعد Éditions Gabonaises الشريك المحلي لـ Hachette، وهي تحتكر السوق وتتلقى دعمًا من الدولة (Gary, 2018). أما في الكاميرون، فيهيمن عمالقة النشر الفرنسيون على القائمة الرسمية للكتب المدرسية الموصى بها مثل Edicef وBeling و Nathan (Nkeck Bidias, 2019). وقد وفّرت الحوافز بعض المساحة، وإن كانت محدودة، للناشرين المحليين. أما في السنغال، فتسمح السياسات باستدراج العطاءات لإعطاء الأفضلية للناشرين الوطنيين على حساب الناشرين الدوليين (de Lesseux, 2018). من جهتها، تقيم حكومة مالي شراكات مع شركات خاصة لبناء القدرة على النشر (Canada Government, 2018).

في كوت ديفوار، تمتلك Hachette 70٪ من دار النشر الرائدة NEI-CEDA التي تشكّلت من خلال الدمج بين Nouvelles Editions Ivoiriennes وCentre d'Edition et de Diffusion Africaines في العام 2011 (Hachette Livre, 2019). ويقول الناشرون المحليون إن العلاقات الوثيقة للحكومة مع NEI-CEDA أتاحت لها الاستمرار بالهيمنة على سوق الكتب المدرسية منذ الثمانينات (Niakaté, 2018). وقد سمحت الحكومة للعطاءات الوطنية أن تكون أعلى بقليل من العروض الدولية في المناقصات الأخيرة للمشاريع التي يمولها البنك الدولي (Rogez, 2020)، غير أن تحليلًا لقائمة الكتب المدرسية المطلوبة في 2021/2020 أُجري بغرض وضع هذا التقرير كشف أن 56٪ من الكتب لا تزال تنشرها NEI-CEDA، على الرغم

> في إثيوبيا، أفضت عملية تقديم العطاءات والمعايير المُعتمدة إلى اختيار ناشرين دوليين، حيث كان المنافسون المحليون يفتقرون إلى القدرات

> في السنوات الاخيرة، قامت الكثير من هذه الشركات بتوسيع أدوارها في أنظمة التعليم وبتعديلها من خلال ربط الكتب المدرسية وأنظمة التقييم والتعلم عبر الإنترنت للطلاب والمعلمين

من وجود جهات فاعلة وطنية أخرى، بما في ذلك Eburnie وFrat-Mat (Cote d'Ivoire Ministry of National Education, 2020).

عدد قليل من كبار مقدمي الخدمة يمارس الضغوط تأييدًا لمحتوى تعليمي رقمي وموحّد

في صناعة النشر الأوسع نطاقًا، يُصعب اكتشاف الاتجاهات في سوق نشر الكتب المدرسية بسبب التطورات التكنولوجية السريعة. وتهيمن شركات مثل Houghton Mifflin Harcourt, Cengage, McGraw Hill, Pearson, Scholastic على النشر التعليمي باللغة الإنجليزية. ويشمل الناشرون الفرديون البارزون في الأسواق الكبيرة الأخرى Somos Educação في البرازيل، و Central China Publishing & Media Investment Holding Group Co Ltd ، وHachette في فرنسا، ومجموعة S Chand Group في الهند، وProsveshcheniye في الاتحاد الروسي (Wischenbart, 2019). في البرازيل، سمحت الهيئة الناظمة للتنافس الوطني باستحواذ Kroton Educacional، وهي الشركة الرائدة في سوق قطاع التعليم الخاص في البلاد، على Somos Educação بحجة أن الصفقة لن تقلّص المنافسة (BSIC, 2018; Competition Policy International, 2018). وتقوم مجموعة S Chand بتأمين الكتب المدرسية وتفتخر بشبكة التوزيع والمبيعات الوطنية الخاصة بها التي تضمّ أكثر من 5000 موزّع وتاجر (S Chand and Company Ltd, 2021).

في السنوات الاخيرة، قامت الكثير من هذه الشركات بتوسيع أدوارها في أنظمة التعليم وبتعديلها من خلال ربط الكتب المدرسية وأنظمة التقييم والتعلم عبر الإنترنت للطلاب والمعلمين. بالإضافة إلى ذلك، وجد أولياء الأمور أن تركيزها على احتياجات التعلّم المصمّمة خصيصًا وفق احتياجات الأفراد أمر جذّاب (Wischenbart, 2019). وفي الولايات المتحدة، يُنظر إلى الجهات الفاعلة الخمس الراسخة على أنها تعمل ككارتل. ويبلغ متوسط تكلفة المنطقة التعليمية لكل طالب سنويًا حوالى 250 دولارًا أمريكيًا، وهو مبلغ كبير بالنسبة إلى المناطق الفقيرة (Zook, 2017). ويمكن أن يؤدي تركيز السوق إلى زيادة عدم المساواة. فسعر الكتب المدرسية يتسبّب بنشوء حلقة مفرغة، ذلك أن المدارس التي لا تستطيع تحمّل تكاليف أحدث الكتب المدرسية، التي تُعد أساسًا للعديد من الاختبارات الموحدة، تسجّل علامات أدنى في الاختبارات، وبالتالي تتلقّى تمويلًا مدرسيًا أقلّ. في الواقع، ينضمّ مقدمو خدمات رئيسيون أيضًا الى اتحادات، بما في ذلك الشركات التي تقوم بتطوير الاختبارات ووضع العلامات عليها. وهذا الواقع يعطي المدارس والمعلمين حافزًا إضافيًا لاستخدام الكتب التي ينتجها كبار الناشرين (Broussard, 2014). ويتم أيضًا تطوير التعلّم المصمّم لتلبية احتياجات الأفراد، على الرغم من ضعف الأدلة على فعاليته (Pane, 2018).

غيّرت شركة Pearson الرائدة في السوق العالمية للنشر التعليمي شعارها من "أكبر ناشر في العالم للكتب المدرسية ومواد التدريس عبر الإنترنت" إلى "شركة التعلم الرقمي العالمية"، مع تركيز أكبر على التعليم والتقييم عبر الإنترنت. وتشمل مجموعة منتجاتها الهائلة تطبيقات لتعلّم اللغة الإنجليزية، ومنصات تعلّم، وتطبيقات خاصة بالدروس الخصوصية، وتقييم للفصول الدراسية، وشهادات، ومدارس افتراضية، وخدمات تعلم عبر الإنترنت (Pearson, 2019). وتركّز استراتيجيتها الرقمية للعام 2025 على إضفاء الطابع الروتيني على التدريس وعلى توسيع خبرة التدريس التكميلية لاستخدام أدوات التكنولوجيا. ومن الممكن أن تقلّل هذه التطورات من الغرض الأوسع للتعليم العام لصالح التعلّم المصمّم لتلبية احتياجات شخصية باستخدام منصات التعليم، مما قد يؤدي إلى جعل العملاء عالقين في خدمات الإنترنت المسجّلة الملكية (Sellar and Hogan, 2019).

في إطار استراتيجيات التوسّع الرقمي، تقوم الشركات الكبيرة بالتسويق للمنصات والتطبيقات على نطاق واسع باعتبارها "حلولًا" موجهة للطلاب، بما في ذلك التدريس الخصوصي، وتعلم اللغات، والتقييم المصمّم لتلبية احتياجات الأفراد، وموجّهة للمعلمين وقادة المدارس من أجل التطوير المهني وتدريب المعلمين على التعلم الرقمي. وتقدم بعض الشركات، بما في ذلك Somos Educação، حلولًا ومنصات تتعلق بالمحتوى الأساسي، والتعلم الرقمي، وتحسين قدرات المعلمين، والتعليم الثنائي اللغة، والتعلم الاجتماعي والعاطفي، والتجارة الإلكترونية، وتصل إلى أكثر من 3400 مدرسة خاصة شريكة (Wischenbart, 2019). من جهتها، تدمج S Chand التدخّلات عبر الإنترنت وخارجه بالتطبيقات والمبادرات الرقمية. وتتضمن رؤيتها تكاملاً أقوى لتوفير التحاليل المنطقية والتبصّر، والمحتوى الرقمي، والفصول الدراسية المباشرة، والتقييم والمحتوى للمعلم (S Chand and Company Ltd, 2021).

إلى جانب ناشري الكتب المدرسية، دخلت شركات التكنولوجيا العملاقة مثل أمازون وغوغل ومايكروسوفت قطاع التعليم عبر الإنترنت، وهو اتجاه عزّزه التوسع في التعلم عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد- 19 (Williamson and Hogan, 2020).

تلقى المناهج التوجيهية المُعدّة مسبقًا، مع دروسها المنظّمة للغاية والتكنولوجيا ذات الصلة، الكثير من الانتقاد والقلق. ويعتبر المعلمون وقادة المدارس في أستراليا أن مثل هذه الخدمات تلغي الطابع المهني لمعلمي المدارس العامة، مما يقلل من استقلاليتهم ويعزّز قلقهم من احتمال استبدالهم (Hogan et al., 2018). ويُنظر إلى المناهج التوجيهية المُعدّة مسبقًا على أنها تقيّد المشاركة الفكرية للمعلم والطالب في الفصل الدراسي

> في الولايات المتحدة، نشرت سلطات التعليم المحلية والفدرالية حوالى 54000 عطاءً واستدراج عروض في العام 2019

(Fitz and Nikolaidis, 2020). في ولاية نيويورك في الولايات المتحدة، قدّمت المدارس وحدات توجيهية مُعدّة مسبقًا إسمها EngageNY للمساعدة في تلبية معايير الدولة الأساسية المشتركة. وأشار المعلمون الذين أُجريت مقابلات معهم إلى أنهم يقدّرون بعض جوانب الوحدات، لكنهم أعربوا عن قلقهم إزاء الافتراض القائل إنه بالإمكان تصحيح انعدام المساواة الناجم عن الإعاقة والفقر من خلال إلزام الطلاب بمعايير عالية (Timberlake et al., 2017).

تُلاحَظ اتجاهات مماثلة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل حيث يتمثّل الهدف المحتمل للمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم في وضع خطط للدروس "تكون جاهزة ولا يقرّر المعلّم كيف يدرّسها" حتى يتمكّن حتى الأشخاص غير المؤهلين من تدريسها، كما يتّضح من خطط الدروس التفصيلية المطورة في Omega Schools وRising Academies و Bridge International (Härmä, 2021 Academies). وقد وجد تحليل لنموذج Bridge International أنه يستخدم الدروس التوجيهية المُعدّة مسبقًا، وتكنولوجيا النظام العالمي لتحديد المواقع، والأتمتة لإنشاء سوق لمدارسه وتقليل استقلالية المعلمين (Riep, 2017).

تلجأ الحكومات إلى تعهيد المزيد من خدمات الدعم في مجال التعليم

من المدهش أنه لا يُعرف سوى القليل عن الممارسات الجيدة في هذا الصدد (LaRocque, 2008). وقد وجد تحليل للتجارب المتعلّقة بعملية شراء تكنولوجيا التعليم في الولايات المتحدة أن المناطق التعليمية والمدارس ترزح إجمالًا تحت عروض الآلاف من باعة تكنولوجيا التعليم الذين يسوّقون لمجموعة واسعة من المنتجات (Morrison et al., 2019).

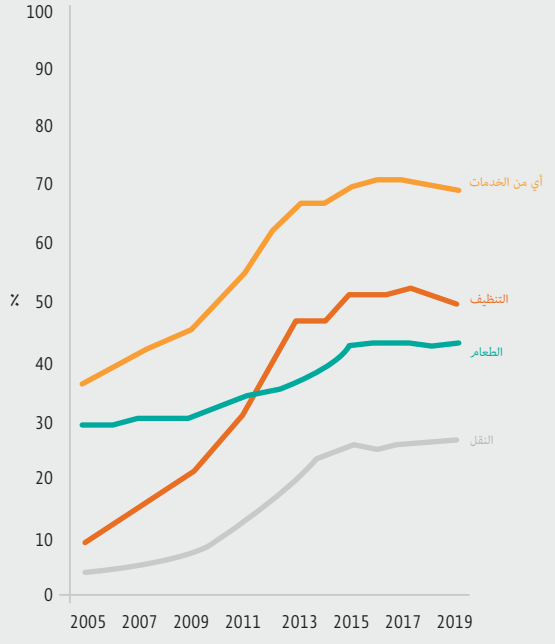
في الولايات المتحدة، نشرت سلطات التعليم المحلية وفي الولايات حوالى 54000 عطاءً واستدراج عروض في العام 2019 لشركات في 12 مجموعة صناعية، 10 منها لم تكن مرتبطة بشكل مباشر بالتعليم والتعلم في الفصول الدراسية (Parkin and Irby, 2019). وفي ميشيغان، التي تتبّعت التعاقد في مجال خدمات الدعم الرئيسية مع الوقت، تضاعفت النسبة المئوية للمناطق التي تعاقدت على أي من الخدمات الرئيسية الثلاث (الطعام، والتنظيف، والنقل) مع مقدمي خدمات من القطاع الخاص في غضون 10 سنوات، من 36٪ في 2005 إلى 70٪ في 2015 (Hohman and Slasinski, 2019) (**الشكل 2.13**).

يخشى منتقدو التعهيد أن تؤدي الخصخصة الى تقويض الخدمات العامة والطابع المهنيّ. فقد وجد استعراض منهجي شمل 14 دراسة تركّز على التعاقد في إطار الخدمات الاجتماعية، مثل التعليم والتوظيف والرعاية الصحية، أن التبعات الموثّقة سلبية في المقام الأول. وقد تضمّنت تغيير تركيبة القوى العاملة (قوة عاملة أصغر، واستبدال الموظفين ذوي الخبرة بأشخاص أصغر سناً يتقاضون أجورًا أقل)، وظروف عمل أسوأ (سرعة ومتطلبات أداء أعلى، وتدابير سلامة أقل)، ورواتب ومزايا أسوأ، وانخفاض رضا الموظفين (أمان وظيفي أقل، والمزيد من الإجهاد والإرهاق) (Vrangbæk et al., 2015). وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأدبيات المتوفّرة حول الاستعانة

الشكل 2.13

ازداد تعهيد خدمات الدعم في المناطق التعليمية مع مرور الوقت في ولاية ميشيغان الأمريكية

النسبة المئوية للمناطق التعليمية التي استعانت بمصادر خارجية لخدمات الدعم، *2005-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig2_13

المصدر: Hohman and Slasinski (2019)

بمصادر خارجية تركّز بشكل أساسي على الولايات المتحدة، ونادرًا ما تتضمّن تحليلًا لخدمات التعليم غير المرتبطة بالتدريس.

من خلال التركيز على فعالية التكلفة، يمكن أن توفّر الاستعانة بمصادر خارجية الوقت والمال للتعليم. وفي هذا الصدد، وجد تحليل للتعاقد في مجال الخدمات شمل 1000 مدرسة في ولاية تكساس رابطًا بين زيادة تعاقد المنطقة بنسبة نقطة مئوية واحدة وانخفاض الموارد المخصّصة للوظائف التعليمية الأساسية بمقدار 0.05 نقطة مئوية. ومع ذلك، ارتبط التعاقد المتزايد أيضًا بتحسّن الأداء التعليمي (Rho, 2013).

عادةً ما يؤدي التعاقد في مجال خدمات التنظيف إلى معايير عمل ونتائج أسوأ. وقد وجد تحليل أسترالي أن النتائج الرئيسية لزيادة التعاقد مع عمّال النظافة كانت انتشار المتعاقدين، وزيادة حالات دفع مبالغ أقلّ من اللازم، وخفض ساعات التنظيف، وخفض معايير الصحة والسلامة المهنية (Gerrard and Barron, 2020). هذا وقد أدى قرار قضى بخصخصة خدمات التنظيف لشركتين رئيسيتين في شيكاغو في الولايات المتحدة في العام 2012 إلى مدارس أكثر قذارةً وحديث حول إنهاء العقود في العام 2020 (Ravitch, 2020).

من الواضح أن التعاقد لتقديم الطعام يترك عواقب كبيرة على صحة الطالب ومعايير العمل. ففي الولايات المتحدة، تستحوذ سبع ولايات على حوالى 50٪ من عملية تعهيد الخدمات الغذائية في مجال التعليم. ويشير مسؤولو المدارس إلى ارتفاع تكاليف اليد العاملة كسبب رئيسي للاستعانة بمصادر خارجية. فعلى مدى أكثر من 50 عامًا منذ أن بدأت المدارس تستعين بمصادر خارجية، ضمّت النتائج الرئيسية تراجع معايير العمل، وزيادة استخدام الأغذية ذات العلامات التجارية والمعبأة مسبقًا، وزيادة التسويق في محاولة لجذب مستهلكين مدى الحياة. وفي هذا الصدد، وجدت دراسات كثيرة أن المناطق التي تضمّ مقاصف يديرها القطاع الخاص تقدّم وجبات صحية بدرجة أقلّ (Gaddis, 2020).

استنتج تحليل أُجري مع 446 جهة فاعلة اجتماعية مسؤولة عن اقتناء الأغذية العضوية في سانتا كاتارينا في البرازيل أن التعهيد يعيق جودة البرنامج، حيث أدى إلى انخفاض مبيعات المزارع العائلية وعرّض الأطفال للأغذية التي تشتريها الشركات (de Andrade Silverio and Araújo de Sousa, 2014). والواضح أن اختيار المتعاقدين يترك تأثيرًا واسع النطاق. فقد وجد تحليل من ولاية كاليفورنيا الأمريكية أن التعاقد مع مقدمي وجبات مدرسية صحية بدرجة أكبر زاد من تحصيل الطلاب (Anderson et al., 2018). ودلّت دراسة أُجريت على طلاب المدارس الابتدائية في نابولي، في إيطاليا، أنه كلما كانت شركة تقديم الطعام أكبر، كلما قلّ رضا الطلاب عن الطعام (Maietta and Gorgitano, 2016).

تشكّل صحة الأطفال وتربيتهم البدنية مجالًا آخر تجري فيه الاستعانة بمصادر خارجية بشكل كبير. وفي هذا الصدد، وجد تحليل تناول تعهيد خدمات التربية الصحية والبدنية في أستراليا، وأيرلندا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة، وهونج كونج في الصين، أن النشاط المتعلّق بالصحة في المدارس كان يخضع لتسويق وتشبيك كبيرَين، مما كان له عواقب على عمل المعلمين (Macdonald et al., 2020). وفي أستراليا، على سبيل المثال، انتقلت المنظمات الرياضية تدريجياً من توفير المعدات المادية في الخمسينات من القرن الماضي إلى اقتراح مواد للمناهج الدراسية في التسعينات. وشهدت الحقبة الأخيرة مشاركة مباشرة للمؤسسات الخارجية في النظام المدرسي، على الرغم من نقص المؤهلات التعليمية. وكانت أربع من كل خمس مدارس تلجأ إلى تعهيد بعض جوانب التربية الرياضية في كوينزلاند (Sperka, 2020).

الخاتمة

يُعدّ توفير التعليم غير الحكومي، الذي يتزايد في كثير من أنحاء العالم، ظاهرة مهمّة لها جذور تاريخية. وقد لا يكون التمييز بين مقدّمي الخدمات الحكوميين وغير الحكوميين واضحًا في جميع الأوقات. ويتيح فهم الاختلافات بين مقدمي الخدمة تحسين فهم الاتجاهات والتأثير على الطلاب والأنظمة والاستجابات الخاصة بالسياسات لتحسين الوصول والإنصاف والجودة.

لم تكن المقارنة بين فعالية المدارس الحكومية وغير الحكومية مناسبة إذ لم تراعي التنوع في أهداف مقدمي الخدمات، وعدد طلاب المدارس المقبولين، والموارد المتاحة. فبعد أخذ هذه الاختلافات في الاعتبار، يُلاحظ أن المدارس غير الحكومية لا تتمتّع بميزة كبيرة. وفي الوقت نفسه، نظرت دراسات قليلة في التكلفة النسبية لتوفير التعليم أو في ما هو أبعد من النتائج البدائية.

علاوةً على ذلك، ينبغي عدم الاكتفاء بدراسة تأثير المشاركة غير الحكومية من منظور الطالب الفردي فحسب بل يجب أيضًا دراسته من منظور النظام بشكل إجمالي. ففي حين يتيح توفير التعليم الرئيسي core education غير الحكومي ردم الفجوات على المدى القصير أو المتوسط، فهو يؤدي إلى التفرقة وعدم المساواة، إضافةً إلى أنه لم يتمكن بعد بشكل مقنع من رفع جودة جميع المدارس، بما فيها المدارس العامة.

إلى جانب التعليم الرئيسي، تؤدي السلع والخدمات المساعِدة أدوارًا متنوعة غالبًا ما تكون متناقضة في تحدي أو دعم أو تقويض أداء نظام التعليم وسجلّ الإنصاف الخاص بالمعلمين والمتعلمين. ومما لا شكّ فيه أن الدفع باتجاه رقمنة المحتوى، بقيادة شركات النشر والتكنولوجيا الكبيرة، يسرّع الحاجة إلى التصدي لمسألة الوصول العادل إلى التكنولوجيا والتعلم الرقمي. ولعلّ أحد أهم الدروس المستفادة من أزمة كوفيد- 19 هو مدى هشاشة الأنظمة عندما تعتمد الحكومات سياسة عدم التدخل، فيتطوّر نظام يفتقر الى التنظيم والتمويل المناسبين. ويعرّض هذا الأمر تعليم العديد من الطلاب ووظائف المعلمين للخطر. لهذا السبب، ينبغي إيلاء الأولوية لبناء أنظمة تعليمية أكثر قدرةً على مقاومة الأزمات.



أطفال المدارس يبتسمون في مدرسة إسلامية في ناكورن سريثامارات، في تايلاند.

مصدر الصورة: طارق عبد المنعم



الفصل

3

الحوكمة والتنظيم



الرسائل الرئيسية

تُعتبر الحوكمة الرشيدة والتنظيم الفعّال عاملين أساسيين في توفير تعليم منصف ذات نوعية جيّدة.

- في 94 دولةً، تتوخّى الخطط أو الاستراتيجيات القطاعية تدخّل جهات فاعلة غير حكومية في تقديم الخدمات التعليمية أو غيرها من الخدمات.
- غالبًا ما يتمّ توزيع مسؤوليات توفير التعليم بشكل مجزأً بين الوزارات ووفقاً لنوع الجهات الفاعلة. ففي 13٪ من الدول، تتشاطر سلطات عديدة مسؤولية ضمان جودة الأنشطة التعليمية التي توفّرها الجهات غير الحكومية.
- لا تقوم كافة المقاربات التي تنظّم حوكمة النظام التعليمي بالتعامل مع الطلاب والمعلّمين والمدارس بشكل موحّد.

يمكن أن تتأثر الحوكمة بترتيبات التمويل.

- في معظم الدول، تتلقى الجهات الفاعلة غير الحكومية تمويلًا حكوميًا يتّخذ أشكالًا مختلفة: إعانات لكل طالب في 79٪ من البلدان وإعانات للأهل في 23٪ من البلدان وقروض وهدايا للمدارس في 27٪ من البلدان، ودعم لرواتب المعلّمين أو للنفقات التشغيلية في 61٪ من البلدان.
- على الرغم من أنّ تأثير الشراكات بين القطاعين العام والخاص يعتمد في نهاية المطاف على تصميم هذه الشراكات، إلا أنّ مراجعةً لـ98 دراسةً حول أساليب الشراكة وجدت أنّه في ثلثي الحالات على الأقلّ، كان تأثير الدعم، والقسائم، وبرامج المدارس المستقلة charter school سلبياً على الإنصاف.

غالبًا ما لا تولي اللوائح التنظيمية الأولوية للإنصاف والجودة.

- تتضمّن جميع الأنظمة التعليمية تقريبًا متطلّبات تتعلّق بالدخول والتشغيل، بما في ذلك التسجيل والترخيص، ولكن 53٪ منها فقط ينظّم اعتماد المعلمين. وفي حوالي 55٪ من البلدان تُمنع إجراءات القبول المبنية على الاختيار. وتحظّر حوالي 27٪ من الدول جني الأرباح في التعليم الابتدائي والثانوي وتضع 67٪ منها سقفاً للرسوم.
- تشير الإحصائيات إلى أنّ 27 دولةً على الأقل تعترف بالمدارس غير المسجّلة. وفي أوغندا، 14٪ من المدارس الابتدائية و13٪ من المدارس الثانوية غير مسجّلة.

يقوّض ضعف التطبيق والمساءلة فعالية اللوائح التنظيمية.

- في بعض البلدان ذات الدخل المتدني والمتوسط الأدنى، تمنع إجراءات التسجيل المعقّدة والمكلفة أو الطويلة مزوّدي التعليم من تحصيل اعتراف رسمي. فقد وافقت حكومة ولاية لاغوس النيجيرية على مدرسة واحدة فقط من بين كل 20 مدرسةً خاصةً في العام 2021.

تقوم الحكومات بمسائلة الجهات المزوّدة للتعليم حول امتثالها للمعايير.

- في 81٪ من البلدان، تفرض اللوائح التنظيمية مشاركة المدارس غير الحكومية في التقييمات واسعة النطاق.
- تطبّق جميع البلدان تقريبًا عقوبات أو تفرض إغلاق المدارس أو سحب الترخيص في حال عدم امتثال المدارس غير الحكومية للوائح التنظيمية. كما وينظّم نحو 54٪ من البلدان مدة الإغلاق.
- تتمتع 90 دولةً تقريباً بمدونات أخلاقية أو بقواعد سلوك للمعلّمين وطاقم العمل في المدارس، غالبًا ما تغطي مزوّدي الخدمات غير الحكوميين.

نادرًا ما تخضع الدروس الخصوصية للتنظيم.

- لا تخضع الدروس الخصوصية للتنظيم في 48٪ من البلدان في حين أنّ 53 دولةً تنظّم ذلك في التشريعات المتعلقة بالتعليم، و19 دولةً فقط تنظّم ذلك بموجب القانون التجاري.
- في 31٪ من البلدان، تحدد اللوائح التنظيمية المؤهلات المطلوبة من المدرسين الخصوصيين؛ فيما تمنع 10 دول المعلمين صراحةً من إعطاء الدروس الخصوصية.

غالباً ما تكون حوكمة نظام التعليم مجزأة..... 67
لا تركّز اللوائح التنظيمية بشكل كاف على الإنصاف والجودة 75
غالباً ما يقوّض التطبيق الضعيف للّوائح التنظيمية فعاليّتها 87
غالباً ما تكون اللوائح التنظيمية حول التدريس الخصوصي ناقصةً 90
الخاتمة..... 91

كلّما اتسعت النشاطات غير الحكومية في مجال التعليم، كلما أُلقي الضوء على دور الحكومة، بصفتها الجهة المسؤولة الرئيسية عن ضمان الحق في التعليم، في توجيه النظام التعليمي وتوفير الإشراف والمراقبة والمساءلة. وبفعل دور الحكومة في مجال التشريع ووضع السياسات، يُتوقّع منها إنشاء أطر تنظيمية سليمة تضمن عمل جميع الجهات الفاعلة في ظلّ الظروف نفسها، كما وتضمن الحق في التعليم للجميع واستخدام الأموال العامة بكفاءة وفعاليّة وإنصاف.

وتشمل الحوكمة في مجال سلع وخدمات المنفعة العامة عمليات التزويد والتوزيع والتنظيم. ولا شكّ في أنّ التنظيم يؤثر أيضًا على التزويد والتوزيع، ولكن يمكن تعريفه على أنه جزء من الحوكمة الذي يتطرّق "لتدفق الأحداث والسلوكيات" (Braithwaite et al., 2007). كذلك عرّف التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2009 حوكمة التعليم على أنها "العمليات والسياسات والترتيبات المؤسسية التي تربط الجهات الفاعلة في التعليم" (UNESCO, 2008). بالتالي يصبح من الواضح أنّ الحوكمة والتنظيم يتضمنان القواعد والمعايير الرسمية وغير الرسمية.

ويُنتظر من الحوكمة الرشيدة أن تحقق أهدافًا متعددة. وتركّز كلّ منظّمة على جوانب مختلفة. ويتضّمن تعريف شامل للحوكمة المسائل التالية: المشاركة، والاستجابة للجمهور من حيث تقديم الخدمات ومعالجة الشكاوى؛ والكفاءة والفعالية؛ والانفتاح والشفافية؛ واحترام سيادة القانون؛ والسلوك الأخلاقي؛ وتطوير الكفاءات والقدرات؛ والابتكار والانفتاح على التغيير؛ والاستدامة والتوجّه طويل الأجل؛ والإدارة المالية السليمة؛ وتعزيز حقوق الإنسان والتنوعّ الثقافي والتماسك الاجتماعي؛ والمساءلة (Council of Europe, 2018).

ويتناول هذا الفصل الحوكمة الرشيدة في ما يتعلّق بالنشاطات غير الحكومية في مجال التعليم، مع إيلاء اهتمام خاص بتعزيز حقوق الإنسان من خلال اللوائح التنظيمية. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ أطر حقوق الإنسان تكرّس حق أولياء الأمور في اختيار نظام التعليم الذين يريدونه لأبنائهم وحق جميع الأطفال في تلقي تعليم ذات نوعية جيّدة كما وتضمن مجّانية سنة واحدة على الأقل من التعليم ما قبل الابتدائي و12 عامًا من التعليم الابتدائي والثانوي. ومع ذلك، قد لا تتوافق هذه الحقوق مع بعضها البعض. فمتى يُعطى للأهل خيارات مدرسية غير محدودة، يعرّض ذلك الفئات المهمشة لخطر التفرقة والتمييز، مما يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة. ومتى تُعطى للمدارس حرية تطبيق الرسوم واختيار الطلاب من خلال تحديد معايير القبول الخاصة بها، تمنح تلك المدارس امتيازات للأثرياء والمتفوقين. وإنّ تطبيق حرية اختيار المدارس وتأسيسها وإدارتها قد يفي بالالتزام المنصوص عليه في المادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1966 وهو "الامتثال للمعايير الدنيا التي قد تحدّدها الدولة"، ولكنه قد يتعارض مع التزام الأنظمة التعليمية بالسعي لتحقيق الإنصاف والإدماج والالتزام بمبادئ التوافر وإمكانية النفاذ والمقبولية وقابلية التكيّف.

ولا تقوم كافة المقاربات التي تنظّم حوكمة النظام التعليمي بالتعامل مع الطلاب والمعلّمين والمدارس بشكل موحّد. وفي بعض الحالات، يتمّ توزيع المسؤوليات المتعلقة بتوفير التعليم بشكل مجزأ بين الوزارات وفقاً لنوع الجهات الفاعلة. وتغض بعض البلدان الطرف عن الثغرات التنظيمية التي تؤدي إلى إهمال الإنصاف والجودة فيما تبالغ بلدان أخرى في تنظيم الجهات الفاعلة غير الحكومية، أقلّه على الورق، ولكن من دون تحقيق النتائج المرجوّة ومن دون اتباع المقاربة نفسها في مجال الإشراف على

مؤسسات التعليم الحكومية. كذلك، تقوم بعض البلدان باتباع مقاربات حوكمة تفتقر إلى حدود واضحة بين الجهات الفاعلة والمستويات، فتتقاطع وتتداخل السلطات والمصالح والمسؤوليات (Zancajo et al., 2021). ولا شكّ في أنّ الحكومات تواجه تحدياً فعلياً في تحقيق التوازن بين اعتماد مستويات قليلة من الرقابة الذي قد يتسبّب في توسّع غير مخطط له للقطاع يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة، واعتماد التنظيم المفرط الذي قد يردع مزوّدي الخدمات غير الحكوميين عن المساهمة في النظام التعليمي.

ويناقش هذا الفصل اللوائح التنظيمية التي تتمحور حول تصميم القواعد التي ترعى المؤسسات والعمليات (كالبنى التحتية والترخيص والتمويل والعمليات المالية وجني الأرباح والحوافز الضريبية)؛ وتصميم النظام التعليمي ككلّ والذي يشمل المزوّدين غير الحكوميين وقواعد ضمان النفاذ العادل (كالقبول في المدارس واختيار المدرسة والرسوم المدرسية) وقواعد الجودة العادلة (كطاقم العمل والمناهج والمواد التعليمية)؛ كما ويتمحور حول تطبيق هذه القواعد بما في ذلك إجراءات المتابعة (على غرار ضمان الجودة والعقوبات والمساءلة) (**الشكل 3.1**). ويعتمد التحليل على مراجعة 211 نظامًا تعليميًا لموقع الانترنت الخاص بالمواصفات القطرية لتعزيز الاستعراضات الخاصة بالتعليم (PEER) التابع للتقرير العالمي لرصد التعليم.

غالباً ما تكون حوكمة نظام التعليم مجزأة

تقوم الدول بإدارة الجهات الفاعلة غير الحكومية العاملة في مجال التعليم بطرق مختلفة غالبًا ما ترتبط بطريقة نشوء هذه الجهات الفاعلة وابتدائها بمزاولة نشاطاتها. وتتميّز الأنظمة التعليمية الحديثة بالحوكمة على مستويات متعددة، مع توجّه الإصلاحات في العقود الأخيرة نحو اعتماد اللامركزية، حيث تحتفظ السلطات المركزية بمسؤوليتها عن المراقبة والتنظيم فيما تُنقل مسؤولية التطبيق إلى المستويات المحلية. ويمكن أن تتّخذ اللامركزية أشكالًا مختلفة، فتركّز على العلاقة مع السلطات المحلية (على غرار اللامركزية والتفويض ونقل المسؤولية)، ومع المدارس (مثل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، والحوكة الذاتية والإدارة الخارجية) ومع أولياء الأمور (مثل اختيار المدرسة). وتتمّ إدارة الخدمات التعليمية التي توفّرها جهات غير حكومية بدرجات متفاوتة عادةً وفقاً لما إذا كانت هذه الجهات تتمتّع بالتمويل ووفقاً أيضاً لطبيعة هذا التمويل إلا في حالة السوق غير المنظّم لا سيما الدروس الخصوصية التكميلية.

يؤثر التاريخ والثقافة والأيديولوجيا على كيفية تنظيم الدول للجهات الفاعلة غير الحكومية

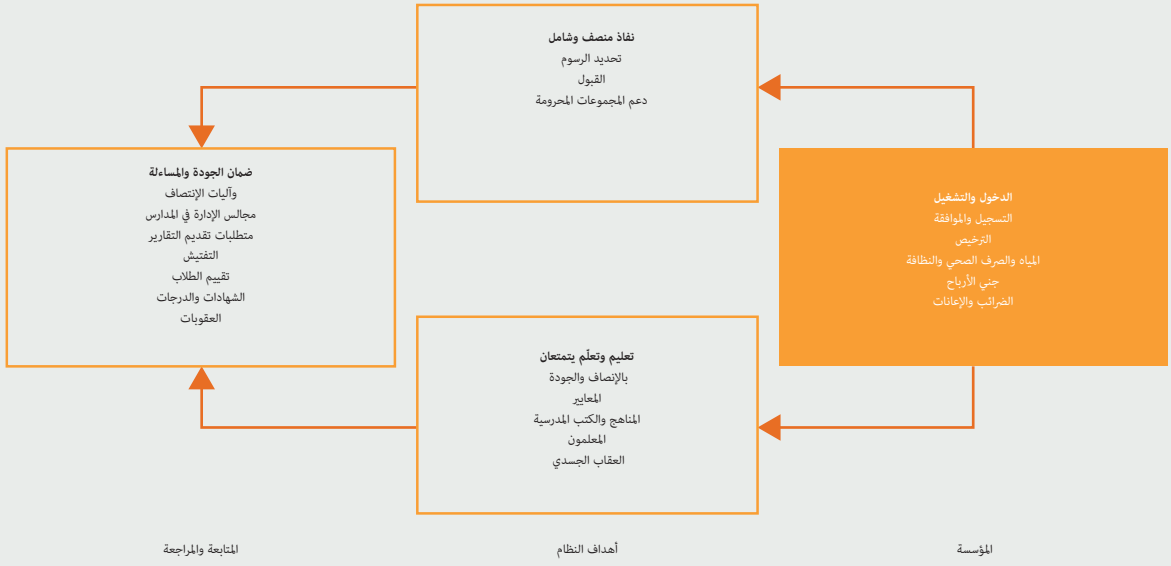
تختلف البلدان في طريقة إدارة الحكومات المركزية لمزوّدي خدمات التعليم غير الحكوميين. فعلى الصعيد العالمي، تتمتّع 39٪ من البلدان بإدارة أو قسم أو وكالة واحدة تُعنى بمزوّدي الخدمات غير الحكوميين على المستوى الوطني تكون عادةً تحت إشراف الوزارة المسؤولة عن التعليم الابتدائي والثانوي، وتصل هذه النسبة إلى 56٪ في أفريقيا جنوب الصحراء وإلى 73٪ في شمال أفريقيا وغرب آسيا. وتُعدّ وزارات التربية المسؤولة حصريًا عن ضمان جودة الجهات الفاعلة غير الحكومية في 83٪ من البلدان، بينما تتقاسم هذه المسؤولية سلطات مختلفة في 13٪ من الدول.

وفي بعض البلدان، تتقاسم الوزارات والإدارات أو جهات أخرى مسؤوليات إدارة مزوّدي الخدمات غير الحكوميين. ولكن قد يكون لهذه التجزئة أثر سلبي على عمليّة الإشراف على النظام التعليمي وذلك إذا كان هنالك تداخل في المسؤوليات أو عدم وضوح أو إذا كانت هذه المسؤوليات تُستبدل عملياً بقواعد غير رسمية على أرض الواقع. وهذه هي الحال غالبًا في البلدان التي أدت فيها الصراعات الطويلة إلى زعزعة استقرار الإدارة العامة. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية، أدّى إضعاف الحكومة المركزية بعد سنوات طوال من الصراع وظهور جهات فاعلة غير حكومية تعمل كالجهات المزوّدة الرئيسية للتعليم إلى حوكمة مبنية على "التفاوض" بين الجهات الفاعلة الحكومية والجهات غير الحكومية (Titeca and de Herdt, 2011). وتلعب سلطات التعليم في المقاطعات، وممثلو المؤسسات الدينية والجهات الفاعلة الخاصة دورًا مهمًا في إدارة تزويد التعليم على المستوى المحلي، مما يؤدي إلى اختلافات كبيرة بين الأقاليم في مجال الرقابة على النظام المدرسي (Cambridge Education, 2021).

في 96 دولةً، تصف الخطط أو الاستراتيجيات القطاعية أدوار الجهات الفاعلة غير الحكومية في التزويد المباشر للتعليم أو في تزويد خدمات أخرى مرتبطة بالتعليم. ولكنّ الدول تختلف في كيفية تعاملها مع الجهات الفاعلة غير الحكومية العاملة في مجال التعليم. وغالباً ما تؤثر العوامل المرتبطة بالتاريخ والثقافة والأيديولوجيا، مجتمعةً في كثير من الأحيان، على طريقة إدارة الدولة للجهات الفاعلة غير الحكومية. ففي العام 1974، بُعيد الاستقلال، أقرت بنغلاديش قانون (تولي) المدارس الابتدائية الذي يقضي بتأميم 36000 مدرسةً ابتدائيةً مجتمعيةً، جزئيًا كطريقة للإشارة منها إلى التزامها بالعلمانية (Hossain et al., 2002). وقد دفعت سياستها التعليمية لعام 2010 إلى تحويل المزيد من المدارس الابتدائية إلى مدارس حكومية، مشيرةً إلى أنّ "مسؤولية التعليم الابتدائي لا يمكن تفويضها إلى القطاع الخاص أو إلى قطاع المنظمات غير الحكومية" (Bangladesh Ministry of Education, 2010, p. 6). وكانت المنظمات غير الحكومية تقدّم خدماتها

> في 96 دولةً، تصف الخطط أو الاستراتيجيات القطاعية أدوار الجهات الفاعلة غير الحكومية في التزويد المباشر للتعليم أو في تزويد خدمات أخرى مرتبطة بالتعليم

الشكل 3.1:
تغطي اللوائح التنظيمية مجموعةً من الجوانب المتعلقة بالنشاطات غير الحكومية في مجال التعليم



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_1
المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

لملايين الطلاب المحرومين في المرحلة الابتدائية. وقد بقيت المدارس الثانوية، العلمانية منها والدينية، في يد القطاع الخاص بشكل حصري تقريباً، وإن كانت مدعومةً من الدولة.

أمّا في المغرب، فقد حدّد ميثاق التعليم والتدريس لعام 2008 هدفًا يقضي بتحديد نسبة الالتحاق بالمؤسسات الخاصة بـ25٪ من إجمالي الالتحاق بحلول العام 2024 في كافة مستويات النظام التعليمي. وتصف الرؤية الإستراتيجية 2015-2030 التعليم الخاص بأنه "شريك للتعليم الحكومي في تعميم الإنصاف وتحقيقه". وبين عامي 2010/2009 و2019/2018، ارتفع عدد المدارس الخاصة بنسبة 91٪، مقابل زيادة بلغت 15٪ للمدارس الحكومية. ولا شكّ في أنّ الرغبة في التعامل مع القطاع الخاص أعلى في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث أعيدت تسمية مديرية التعاون وتعزيز التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في وزارة التربية باسم مديرية التعاون وتعزيز التعليم في المدارس الخاصة (Abdous, 2020).

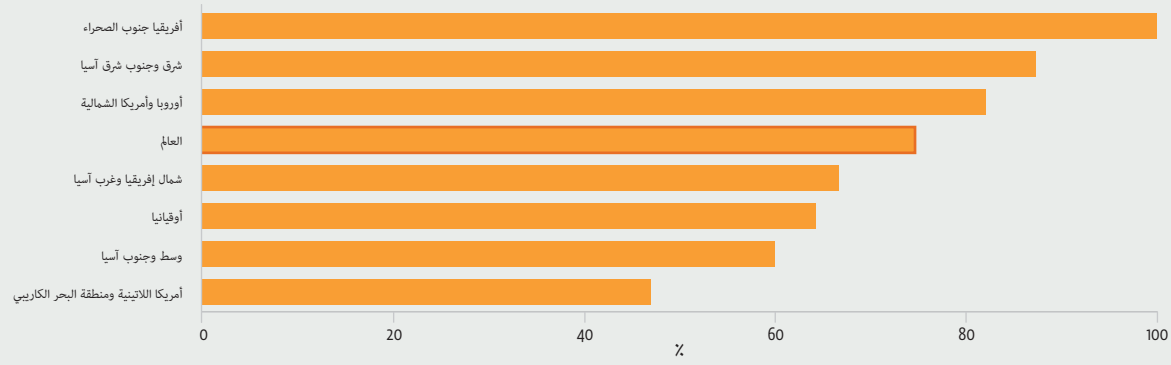
ومنذ أوائل الثمانينات، منحت العديد من البلدان المدارس مزيدًا من الاستقلالية لاتخاذ قرارات بشأن المناهج الدراسية، وتخصيص الموارد، وفي بعض الحالات، في ما يخص المعلمين. وعلى الصعيد العالمي، تتمتع 74٪ من البلدان بلوائح تنظيمية تفرض شكلاً من أشكال الإدارة المدرسية في المدارس غير الحكومية (**الشكل 3.2**). وتتطلّب اللوائح التنظيمية صراحةً إقامة مجالس إدارة في جميع أنواع المدارس غير الحكومية في 45٪ من البلدان وفي المدارس المدعومة من الحكومة في 14٪ فقط من البلدان. ويملي حوالي 64٪ من الدول شكل عضوية مجالس المدارس هذه.

وتختلف الأدوار التي تتولاها هذه المجالس ولكنّها كبيرة في بعض البلدان. ففي المجتمع الفلمنكي (بلجيكا) تتمتّع مجالس المدارس باستقلالية كبيرة. على سبيل المثال، يتمّ صرف المنح الموجّهة نحو الانصاف على المدارس وفقًا لمعايير محددة، ومع ذلك توجد اختلافات كبيرة بين المدارس لجهة الظروف المالية إذ تتمتّع المدارس بالحريّة في اختيار كيفية تخصيص هذه الأموال (Shewbridge et al., 2019). وفي عُمان، ينص قرار وزاري صدر في العام 2017 على أن يكون للمدارس مجلس يضمّ خمسة أمناء على الأقل يتولّون تقديم التقارير إلى وزارة التربية. ولا بدّ من أن يتواجد عضو واحد يمثل أولياء الأمور وعضوان على الأقل من ذوي الخبرة في التعليم. ويمكن لأصحاب المدارس أو الشركاء أو أصحاب المصلحة أن يكونوا أعضاء في مجلس الإدارة ويحق لهم التصويت على الإجراءات المتعلّقة بالحوكمة. وعلى كلّ مدرسة خاصة أن تنشئ مجلسًا للأهل يحدد له وزير التربية شروطًا معيّنة تتعلّق بتكوينه وتنظيمه. وفي زيمبابوي التي يمثل فيها القطاع غير الحكومي 22٪ من المدارس الابتدائية و27٪ من المدارس الثانوية يديرها في الغالب أفراد ومؤسسات ومزارع وبعثات وشركات (Zimbabwe Ministry of Primary and Secondary Education, 2021) تشجّع لجان التطوير المدرسي مشاركة الأهالي والمجتمع في إدارة المدارس (PEER country profiles).

الشكل 3.2:

تتطلّب معظم البلدان إقامة مجالس إدارة في المدارس غير الحكومية

النسبة المئوية للبلدان التي تفرض وجود شكل من أشكال الإدارة المدرسية في المدارس غير الحكومية، حسب المنطقة، *2021*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_2

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى المواصفات القطرية على موقع PEER حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم.

وتمثّل المدارس الدينية نسبةً كبيرةً من الالتحاق في العديد من البلدان، ممّا يؤثر على نماذج الحوكمة (Wodon, 2021a). وعلى الصعيد العالمي، في 22٪ من البلدان، تتولّى وزارة أو سلطة أخرى للشؤون الدينية، غير وزارة التربية، إدارة المدارس الدينية. وفي شمال أفريقيا وغرب آسيا (مثل مصر وتونس)، حيث تميل هذه المدارس إلى أن تكون مدارس حكوميةً، تبلغ هذه النسبة 70٪ من البلدان، بينما تزيد عن 50٪ في سائر أنحاء آسيا. وفي كمبوديا، على المدارس الدينية أن تكون مسجلةً لدى وزارة الطوائف والدين وهي تخضع لسلطة المفتشية العامة للتعليم الوطني البوذي في وزارة التربية (UNICEF, 2020). وفي إندونيسيا، تتولّى وزارة الشؤون الدينية مسؤولية المدارس الإسلامية الحكومية والخاصة (Jackson, 2016). وتختلف السياسة المدرسية تجاه المدارس الدينية في أفريقيا جنوب الصحراء (**الإطار 3.1**).

ي النقاش حول أدوار الجهات التعليمية غير الحكومية والجهات الحكومية في البيئات الهشة أو حالات الطوارئ، غالبًا ما تظهر قضايا التنسيق والدعم. كيف يمكن تجنب الازدواجية وتحديد الثغرات؟ بعد إعصار ميتش الذي ضرب الهندوراس في العام 1998، أدّى تحديد الأدوار والمسؤوليات بشكل واضح إلى نجاح برنامج الهندوراس للتعليم المجتمعي في توفير الخدمات التعليمية في المناطق الريفية والمحرومة وقد شارك أولياء الأمور في إدارة هذه الخدمات بشكل مباشر فيما تتولّى وزارة التربية تنسيق البرنامج وتمويله ومتابعته (Honduras Ministry of Education, 2020).

> تَعقِد المنظّمات غير الحكومية الدولية التي تهتمّ بالفئات المحرومة ترتيباتٍ مختلفة مع الحكومات، من أخذ مكان الخدمات الحكومية إلى تعزيز النظام الحكومي

وتعقد المنظّمات غير الحكومية الدولية التي تهتمّ بالفئات المحرومة ترتيبات مختلفة مع الحكومات، من أخذ مكان الخدمات الحكومية إلى تعزيز النظام الحكومي. وفي سيراليون، قامت منظّمة طفل الشارع أو Street Child، وهي منظّمة غير حكومية دولية، ببناء أكثر من 300 مدرسة بين عامي 2010 و2014 في المناطق الريفية والنائية التي تفتقر إلى خدمات التعليم الحكومية أو إلى الإشراف الحكومي على خدمات التعليم. ومع قيام Street Child بتوسيع حجم ونطاق عملها، ظهرت مخاوف تتعلّق باستدامة المشروع وقد كشف ذلك عن القيود التي تنشأ عن العمل خارج إطار الدولة. ومنذ ذلك الحين بدأت المنظمة بالتنسيق والتعاون مع الدولة لضمان تمتّع المدارس بالشرعية كما ولضمان تكاملها وقدرتها على الاستجابة للأزمات. وقد تمّت الموافقة على أكثر من 30 مدرسةً وتبنيها من قبل الدولة وقد خضعت لعملية تحقّق من البنية التحتية والموظفين لضمان الامتثال للمعايير الحكومية (Street Child, 2021).

أمّا في الصومال، ونتيجةً للحرب الأهلية وانهيار سلطة الدولة، أنشأ المعلّمون السابقون رابطات تعمل كمظلّة. وفي العام 2018، كان الصومال يعدّ 14 رابطةً من هذا النوع تضمّ أكثر من 1000 مدرسة تقدّم الخدمات لأكثر من 250.000 طالب، وكان أكبرها رابطة التعليم النظامي الخاص ورابطة المدارس للتعليم النظامي، التي تأسست في التسعينيات. وعلى النقيض من ذلك، تدير وزارة التربية والثقافة والتعليم العالي 93 مدرسةً تضمّ 32000 طالب. وتصدر الرابطات شهادات ودرجات معترفًا بها في الخارج وساعدت في إعادة بناء المنهج الدراسي. وعلى المدارس أن تكون مسجّلةً لدى الدولة وأن تمتثل لمعايير الرابطات لتكون عضواً فيها. وقد أنشأت الوزارة قسم الرابطات والتعليم الخاص لتنظيم نظام التعليم غير الحكومي والتنسيق مع مؤسسات التعليم الخاصة، بينما يضم قسم المناهج وضمان الجودة أقسامًا خاصةً بالمناهج الدراسية وإدارة المعلّمين والإشراف على المؤسسات العامة والخاصة (Altai Consulting, 2018).

الإطار 3.1:

لقد تطوّرت العلاقات بين الحكومة والدين في ما يخص المدارس الدينية في أفريقيا جنوب الصحراء

تختلف السياسة الحكومية تجاه المدارس الدينية في أفريقيا جنوب الصحراء (Scheunpflug and Wenz, 2021). ففي الكاميرون، 26٪ من المدارس تديرها الكنيسة. ولم تفِ الحكومة بالتزامها بتمويل معلّمي هذه المدارس. ونظرًا إلى أنّ نظام التعليم الكنسي يعتمد على الرسوم الدراسية، غالبًا ما لا يحصّل المعلّمون رواتب مناسبةً، خاصةً في المناطق التي يكون فيها السكان من الشريحة الأكثر فقرًا (Lange et al., 2021; Wodon, 2020). وفي جزر القمر، يقوم المجلس الاستشاري الوطني للتعليم بمراجعة جميع مشاريع القوانين المتعلّقة بالتعليم الحكومي أو الخاص، ولكنّ الوزارة المسؤولة عن الشؤون الإسلاميّة تقوم بدعم التعليم في المدارس القرآنية. وفي جيبوتي، ينص قانون اعتُمد في العام 2020 على أنّ وزارة الشؤون والثقافة وأصول الأوقاف الإسلامية هي من "يضع ويقترح أسس التعليم الإسلامي ونشر الثقافة العربية الإسلامية". وفي مدغشقر التي تلعب فيها المدارس الدينية دورًا مهمًا في النظام التعليمي، تشرف وزارة التربية على مديريات مجموعات دينية ثلاث وهي الكاثوليكية والبروتستانتية والإسلامية؛ كما وتتولّى الدولة دفع جزء من رواتب المعلمين.

أمّا جمهورية الكونغو الديمقراطية فقد أمّمت المدارس الدينية في العام 1974، ولكن في العام 1977 وقّعت الدولة مع أربع مجموعات دينية وهي الكاثوليك والبروتستانت والكيمبانغوييون والمسلمون اتفاقيةً نصّت على اعتماد نظام مدرسي مملوك للدولة ويخضع لتنظيمها ولكنه يُدار بشكل مشترك (Scheunpflug and Wenz, 2021). وقد قسّمت الاتفاقية قطاع التعليم العام إلى شبكة مدراس واحدة مملوكة للدولة وأربع شبكات من المدارس الدينية لكل منها إدارتها الخاصة. وتتم إدارة المدارس الحكومية التي تنتمي إلى شبكة دينية من قبل مكتب للتعليم الديني ومكتب للتعليم الحكومي، مما يعقّد مسألة الإدارة. والشبكات مسؤولة بشكل غير مباشر عن توزيع الرواتب لأكثر من نصف المعلّمين، ويحقّ لها إنشاء مدارس وتعيين موظفين محليًا من دون إشراف الدولة. كذلك، تملك الشبكات الدينية مدارس خاصةً تنافس المدارس الحكومية على جذب الطلاب. وفي العام 2019، اعتمدت الحكومة التعليم المجاني فألغت جميع الرسوم المدرسية للتعليم الابتدائي. وعلى الشبكات الدينية أن تقوم بتسجيل المدارس والمعلّمين في مديريات التعليم الإقليمية لكي تتمكّن من تلقي التمويل من الدولة (Cambridge Education, 2021).

أما في كينيا، فقد نقلت الكنائس مدارسها إلى السلطات المحلية بموجب قانون التعليم لعام 1968 فأصبحت جهةً راعيةً لهذه المدارس فحسب. ويُعرِّف قانون التعليم الأساسي لعام 2013 الجهة الراعية بأنها "شخص أو مؤسسة تقدم مساهمةً كبيرةً ولها تأثير كبير على التطوير الأكاديمي والمالي والروحي وعلى تطوير البنى التحتية لمؤسسة التعليم الأساسي". وقد زادت كينيا سلطة الولاية على المدارس ومنحت مجالس التعليم الإقليمية الجديدة الحق في تسمية رؤساء مجالس إدارة المدارس كما وأعطت لجنة خدمة المعلمين سلطة تعيين مدراء المدارس ودور أكبر في إدارتهم. وفيما تتمّ استشارة الجهات الراعية، على غرار الكنائس، في القرارات المتعلّقة بالمعلّمين، لم تعد هذه الكنائس تتمتّع بحق النقض في ما يخص المدراء وغالبًا ما تقتصر مسؤولياتها على القضايا المتعلقة بالبنية التحتية وحياة الطلاب الروحية (D'Agostino et al, 2019).

وفي رواندا، تمّ تأميم المدارس الكاثوليكية التي لا تديرها الرهبانيات الدينية في العام 1966، لكن عددًا أقلّ من المدارس الدينية والمدارس البروتستانتية لم يتمّ تأميمها. وقد ازداد عدد المدارس الدينية بعد الإبادة الجماعية التي حصلت في رواندا. وهناك تعاون قوي بين الكنيسة والدولة حيث تدفع الحكومة رواتب المعلّمين في المدارس التي تديرها الكنيسة. وفي المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية التي تدعمها الحكومة، يحظّر فرض رسوم دراسية. وتحظى المدارس الدينية غير الحكومية، المصنّفة على أنّها مدارس مدعومة من الحكومة، بالدعم للبناء والتجديد. أمّا في جمهورية تنزانيا المتحدة، فقد تمّ تأميم جميع المدارس خلال حكم الحزب الواحد، لكنّ المدارس المسيحية أصبحت مستقلةً بعد العام 1985.

وفي تركيا، أنشأت المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الخاصة مراكز تعليميةً مؤقتةً معتمدةً للاجئين السوريين، فكانت في البداية خاضعةً لرقابة خفيفة من قبل الدولة. وفي أيلول/سبتمبر 2013، صدر تعميم تنظيمي ينص على لزوم خضوع الخدمات التعليمية، داخل المخيمات أو خارجها، إلى وزارة التربية الوطنية والموظفين المعينين من قبلها محليًا لجهة التخطيط والتنسيق والإشراف (Tezel Mccarthy, 2017). وبذلك، تمّ الاعتراف بالمزوّدين غير الحكوميين المشغلين لهذه المراكز. ولكن، مع التشكيك في جودة التعليم في المراكز، اعتمدت وزارة التربية الوطنية سياسةً في ايلول/سبتمبر 2016 للتخلص التدريجي منها وتسجيل جميع الطلاب السوريين في المدارس الحكومية (UNESCO, 2019).

قد يؤثّر تمويل مزوّدي الخدمات غير الحكوميين على ترتيبات الحوكمة

في معظم الدول ، تتلقى الجهات الفاعلة غير الحكومية تمويلًا حكوميًا يتّخذ أشكالًا مختلفة: إعانات لكل طالب في 79٪ من الدول، وإعانات لأولياء الأمور في 29٪ من الدول، وقروض وهدايا للمدارس بنسبة 27٪ من الدول ودعم رواتب المعلمين أو النفقات التشغيلية (مثل الكتب المدرسية أو المعدات التكنولوجية) في 61٪ من الدول. وفي 83٪ من الدول التي تقوم فيها الحكومات بدعم المدارس غير الحكومية، تكون المدارس الدينية من بين المستفيدين. فمنذ العام 1976، تدفع وزارة التربية في السلفادور بعض رواتب المعلّمين في المدارس الكاثوليكية. وتحدّد الحكومة حصةً

> في معظم الدول ، تتلقى الجهات الفاعلة غير الحكومية تمويلاً حكومياً يتّخذ أشكالاً مختلفة

للمناصب التدريسية؛ وتحدد الأبرشيات كيفيّة توزيعها على المدارس. وتمتلك الكنيسة عادةً البنية التحتية للمدارس وهي تديرها من خلال مجالس إدارة ويمكنها تعيين المعلّمين وفصلهم. ومع ذلك، فإنّ الحكومة تتولّى تنظيم المدارس من خلال توجيهات تصدرها وعمليات تفتيش تقوم بها (USAID et al., 2018).

ويمكن للمدارس غير الحكومية، وخاصةً الدينية منها، أن تشكّل مجموعات ضغط. وفي أستراليا، كانت آلية تمويل المدارس تاريخيًا تحبّذ المدارس الخاصة على المدارس الحكومية. وبعد مراجعة كبيرة في العام 2011، حدّد قانون التعليم لعام 2013 وهو القانون الأول على مستوى البلاد الحد الأدنى لمنح الإعانة لكلّ طالب، ووضع صيغةً تحدّد الدعم الإضافي الذي يقدّم للطلاب المحرومين (المتأثرين بالفقر، والإعاقة، ومن الشعوب الأصلية، والذين يعانون من انخفاض الكفاءة في اللغة الإنجليزية) وللمدارس التي تعاني من الحرمان (الريفية والصغيرة). وكان من المتوقع أن يتم تخفيض الحد الأدنى لمنح الإعانة للمدارس الخاصة بشكل يعكس قدرتها على تحصيل الرسوم. ولكّن تم تقليص الإصلاح. وقد أدى الالتزام الحكومي بعدم السماح بخسارة أي مدرسة للموارد إلى توزيع المخصصات بشكل غير متكافئ. وقد تم منح قطاع المدارس الكاثوليكية سلطةً تقديريةً في تطبيق هذه الصيغة. ولم يتم إجبار الولايات على الالتزام بالأهداف الفيدرالية. كذلك تمّ تأجيل منح تمويل فيدرالي لمدة خمس سنوات كان من شأنه أن يساعد المدارس التي تعاني من نقص التمويل على اللحاق بالركب، ممّا يعني أنّ المدارس التي لديها فائض في التمويل ستفقد من ميزاتها بمعدل شديد البطء (Goss et al., 2016). وفي نهاية المطاف، تلقّت المدارس الخاصة زيادةً في التمويل أكبر مما أعطي للمدارس الحكومية بين عامي 2008/2007 و2017/2016 (Baker, 2019).

وفي معظم الحالات، يبقى الطلب هو المعيار الوحيد في مجال تخطيط التعليم وهو الذي يملي الترخيص لمزوّدين جدد من القطاع الخاص مُمَوَّلين من القطاع العام. أمّا في إقليم بنجاب الباكستاني، فتقوم مؤسسة Punjab Education Foundation، وهي مؤسسة شبه مستقلّة بالعمل على تعزيز الشراكات بين القطاعين العام والخاص لتوسيع النفاذ إلى التعليم وتحسين الجودة. وتتضمّن برامجها خطة قسائم، وبرنامج إعانة للمدارس الخاصة، وآلية تعهيد لإدارة المدارس العامة، وبرنامج المدرسة الجديدة (Ansari, 2020) الذي يقدّم حوافز للأفراد والمنظمات من أجل إنشاء المدارس شريطة احترام شروط أساسية متعلقة بمستوى تعليم مقدّم الطلب ومكان إقامته. وعلى المدارس أن تقام في مناطق لا توجد فيها مدرسة نظامية داخل دائرة نصف قطرها كيلومتر واحد وأن تقدّم خدمات لما لا يقلّ عن 350 شخصًا، حيث أنّ الهدف هو الوصول إلى السكان الذين لا نفاذ لهم إلى المدارس. ومنذ العام 2007، تمّ إنشاء أكثر من 2500 مدرسة (Punjab Education Foundation, 2021). ومع ذلك، قد تؤدي مقاربات الترخيص لمزوّدين وفقاً للطلب إلى ارتفاع خطر التفرقة بين المدارس والتقسيم الطبقي الاجتماعي بين المدارس.

أمّا في البيرو، فتتفاوض الحكومة مع جهات فاعلة مختارة لا تبغي الربح لتشغيل المدارس الحكومية أي المدارس التي إمّا تعمل بشكل كامل بموجب لوائح وزارة التربية والتي تغطّي الحكومة رواتب معلميها (en convenio) أمّا المدارس التي تتلقّى بعض الدعم المالي الحكومي للمصاريف العامة ولرواتب المعلّمين والمعدات والمباني (financiación mixta). ويجب أن تكون المدارس قد حصلت مسبقًا على شهادة رسمية كما وعليها أن تلتزم بالحدّ الأدنى من المتطلّبات المنصوص عليها في اللوائح التنظيمية الخاصة بمؤسسات التعليم الخاصة. وتتضمّن اتفاقية التشغيل القيام بعمليات تفتيش منتظمة للمرافق والمناهج والمواد التعليمية، واعتماد تقويم متوافق مع التقويم الخاص بالمدارس الحكومية. ولا يتم تحويل الأموال على أساس عدد الطلاب المسجلين ولكن على أساس رسوم ثابتة وفقاً لكل حالة على حدة (Rossignoli, 2021).

وفي أوغندا، اتّخذت شراكة بين القطاعين العام والخاص شكل منحة إعانة لكل طالب تُعطى للمدارس الثانوية الخاصة لتقوم بتسجيل الطلاب المؤهلين من دون رسوم إضافية. وبين عامي2007 و2016، شاركت 850 مدرسةً في البرنامج، أي ما يمثل 46٪ من الملتحقين. وقد دعت سياسة إطارية لعام 2010 المدارس إلى تقديم طلبات ليتم اختيارها بناءً على الاحتياجات وتقييم القيمة وتحليل الخيارات، على أن يتبع ذلك تفاوض على الشروط مع المؤسسات التي نجحت طلباتها. ومع ذلك، برز نقص في القدرات وغياب لهيكل واضح للمساءلة، خاصةً في السلطات المحلية المسؤولة عن صرف الأموال (ISER, 2016, 2017). علاوةً على ذلك، لم تكن لا إرشادات التنفيذ ولا معايير اختيار المدارس واضحةً لأصحاب المصلحة الذين تمت مقابلتهم لإجراء التقييم (O'Donoghue et al., 2018). وقد تمّ توقيف البرنامج تدريجياً بدءًا من العام 2018 (Ahimbisibwe, 2018).

ولتحسين تمويل مزوّدي الخدمات غير الحكوميين، لا بدّ من وضع معايير أكثر صرامةً لا تراعي فقط مستوى الطلب على التعليم ولكن أيضًا كيف يمكن للمدارس التي تطلب التمويل الحكومي تحسين الانصاف والتنوّع (Zancajo et al, 2021). ففي أيرلندا، كان التمويل الحكومي لمزوّدي الخدمات من القطاع الخاص مشروطاً بمتطلّبات أساسية، مثل معايير خاصة بالمرفق وبتطبيق المناهج الرسمية (Buchanan and Fox, 2008). ومنذ العام 2011، اعتمدت وزارة التربية والمهارات عملية تقديم عروض تسمح بالحصول على التمويل الحكومي من قبل مزوّدي خدمات جدد من القطاع الخاص. وحدّدت هذه العملية المجالات التي يجب أن يرتفع فيها تزويد التعليم بفعل التغيير الديموغرافي كما وأطلقت عمليةً تنافسيةً لتقديم العروض. وتسمح هذه العملية للسلطات الحكومية بتعزيز رقابتها على المدارس الممّولة من القطاع العام وضمان التنوع بين مزوّدي الخدمات الجدد (Ireland Department of Education and Skills, 2020).

كذلك، تمّ استخدام آليات المشتريات أو تقديم العروض لاختيار مزوّدي خدمات جدد مموّلين من القطاع العام في إطار برامج المدارس المستقلة

> لا توجد شراكات بين القطاعَين العام والخاص في مجال التعليم إلا في عدد قليل نسبيًا من البلدان

charter school في بعض البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط. وركّزت العملية التنافسية على اختيار المؤسسات لإدارة المدارس المملوكة من الدولة. ولكن بعض المشاكل برزت في مجال التطبيق. وفي برنامج مدارس الشراكة من أجل ليبيريا (PSL)، تمّ اعتماد عملية تقديم العروض بسبب الجدل حول اتفاقية مبدئية بين الحكومة وسلسلة من المدارس، هي أكاديميات بريدج الدولية Bridge International Academies، التي اقترحت احتكار التعاقد (Romero et al., 2020b). ومع ذلك، لم تُعتبر هذه العملية تنافسيةً وشفافةً بدرجة كافية (Cameron, 2019).

ويستخدم برنامج المدارس المستقلة charter school التابع لمنظمة إدارة التعليم في إقليم السند الباكستاني عمليّة تقديم العروض من مرحلتين. أولاً، يتمّ تقييم القدرات الفنية لمقدّمي العروض على أساس خبرتهم الإدارية وخطة العمل المقترحة والمواصفات والاستراتيجيات المهنية لتحقيق أهداف الأداء والكفاءة. ثم يتمّ تقييم المؤسسات المتأهلة بناءً على العروض المالية (LaRocque and Sipahimalani-Rao, 2019).

ولا توجد شراكات بين القطاعين العام والخاص في مجال التعليم إلا في عدد قليل نسبيًا من البلدان: فتوجد برامج القسائم في 8 دول، بدءًا من شيلي في الثمانينات (Elacqua, 2012)، بينما توجد المدارس المستقلة charter school في 14 دولةً. ولكن يُخشى من أن تؤدي ترتيبات الحوكمة في الشراكات بين القطاعين العام والخاص إلى آثار سلبية على الإنصاف. فعلى الرغم من أنّ التأثير يعتمد في نهاية المطاف على تصميم هذه الشراكات، إلا أنّ استعراضاً لـ 98 دراسةً حول أنواع الشراكة بين القطاعين العام والخاص بيّن أنّه في ثلثي هذه الشراكات على الأقل، كان تأثير برامج الإعانات والقسائم والمدارس المستقلة charter school على الإنصاف سلبيًا (Verger et al., 2021). وفي أمثلة من إنجلترا (المملكة المتحدة) (**الإطار 3.2**) وولاية لويزيانا الأمريكية (**الإطار 3.3**) أدى اعتماد إصلاحات متعلّقة بالحوكمة إلى تحويل معظم المدارس إلى أكاديميات ومدارس مستقلة، على التوالي، ممّا سلّط الضوء على التحديات.

إن الحجّة الأساسية لإقامة شراكات بين القطاعين العام والخاص هي أنّ هناك تصورًا بأنها فعّالة من حيث التكلفة. ولكن لا يعتقد الجميع أنّ هذا صحيح أو أنّ الطريقة التي تقوم هذه الشراكات بتخفيض التكاليف تبرّر وجودها. ونظرًا إلى أنّ رواتب المعلّمين هي إلى حد بعيد العامل الأكبر في التكلفة التعليمية، فإنّ الفعّالية من حيث التكلفة تعني تخفيض أجور المعلّمين علماً أنهم أصلاً يتقاضون رواتب أقلّ من غيرهم من المهنيين (الفصل 19). وقد بيّنت دراسة استقصائية عالميّة أنه في 28 من أصل 35 دولةً، كان الأجر الأساسي الفعلي للمعلّمين أقلّ مما يُعتبر عادلاً (Dolton et al., 2018). ولكن تبرز استثناءات لهذه القاعدة. ففي بعض البلدان، تشير الفجوات الكبيرة في الرواتب بين القطاع الحكومي وغير الحكومي أو داخل القطاع الحكومي بين المعلمين المتفرغين والمتعاقدين إلى تجزّأ سوق عمل المعلّمين وتضخّم أجور بعضهم (Crawfurd and Pugatch, 2020).

ومصدر العديد من الأبحاث في هذا الموضوع هو جنوب آسيا حيث يتقاضى المعلّمون في المنطقة أجورًا أقل من غيرهم من المهنيين، في المتوسط (Beteille et al., 2020)، مع وجود تفاوتات كبيرة في الأجور بين المعلمين. وقد تبيّن أنّ السبب الرئيسي لتدني كلفة المدارس الخاصة في باكستان هو توظيف معلّمات شابات لا يتمتعن بالمؤهلات المطلوبة ولا يملكن الا خيارات عمل محدودة (Andrabi et al., 2007). وفي إقليم بنجاب، كانت كلفة كلّ طالب شهرياً في أربعة برامج شراكة بين القطاعين العام والخاص تتراوح بين ثلاثة إلى تسعة دولارات أمريكية، مقارنةً بتسعة دولارات للتكلفة الحكومية عن كلّ طالب شهريًا في المدارس الحكومية. وكان مرد التكلفة المنخفضة لكلّ طالب انخفاض تكلفة الرواتب (Crawfurd and Hares, 2020). وفي ولاية أندرا براديش الهندية، تبيّن أنّ أداء المستفيدين من القسائم في المدارس الخاصة هو تقريباً على قدم المساواة مع غير المستفيدين في المدارس الحكومية وذلك بأقلّ من ثلث تكلفة الوحدة في المدارس الحكومية وسُدس تكلفة راتب المعلّمين (Muralidharan and Sundararaman, 2015). ومع ذلك، لا يزال من غير الواضح ما إذا كانت الشراكات بين القطاعين العام والخاص وسيلةً فعالةً للتعامل مع تجزّأ سوق عمل المعلّمين. وتتطلّب الحوكمة الفعّالة التعامل مع نظام التعليم كنظام واحد، وإيجاد طرق مباشرة ومستدامة لمعالجة الاختلالات وعدم الكفاءة.

والحجة المضادة الثانية هي أنّ معظم التحاليل يعتمد على بيانات تكلفة غير كافية، ممّا يمنع إقامة تقييم واضح لفعاليّة التكلفة (Levin and Belfield, 2015). وغالبًا ما تحظى سلاسل المدارس الخاصة، على وجه الخصوص، بدعم مكتب مركزي يتمتّع بتمويل جيّد في مجال المناهج الدراسية وغيرها من أشكال الدعم التي لا يتم احتسابها في التكاليف الإجمالية (Crawfurd and Hares, 2020). ويوضح هذا التحدي تقييم برنامج مدارس الشراكة من أجل ليبيريا PSL المذكور سابقًا، والذي من خلاله تمّ التعاقد مع 8 جهات خاصة لتزويد الخدمات لـ93 مدرسةً حكومية. وكان من الصعب تقدير كيف قام مزوّدو الخدمات بتوفير الإعانات المتبادلة لأنشطتهم. وقد أدّى السلوك غير المناسب إلى تحريف البيانات. فقد قام أحد المتعاقدين بفصل ثلاثة أرباع المعلّمين في مدارسه، وقد يكونون من الأدنى أداءً، ودفع بفائض التلاميذ إلى مدارس مجاورة غير تابعة لـشبكة PSL. واختلفت النتائج التعلّمية بشكل كبير حسب الجهة المتعاقدة كما

الإطار 3.2:

الأكاديميات في إنجلترا - إصلاح جذري في الحوكمة قد لا يكون منصفاً

المدارس الأكاديمية في إنجلترا (المملكة المتحدة) هي مثال على إصلاحات في مجال التعليم أدت إلى تحوّل جوهري في الحوكمة في الأعوام العشرين الماضية. وتتمتّع المدارس باستقلالية كبيرة. وهي جزء من النظام الحكومي، لكنها تعمل خارج سيطرة السلطة المحلية، مما يؤسس لبيئة حوكمة فريدة.

وقد أُنشئت الأكاديميات "المدعومة" الأولى في 2003/2002 كبرامج تقوية لتحسين المدارس الثانوية في المناطق المحرومة (Eyles et al., 2018). وتمّ الترخيص لها وتمويلها مباشرةً من قبل الحكومة، وقد قامت كمؤسسات خيرية مع التركيز على مجالات خاصة من المناهج الدراسية. ثم سمح قانون الأكاديميات لعام 2010 لأي مدرسة ابتدائية أو ثانوية حكومية بأن تتحوّل إلى أكاديمية. وقد اعتمد القانون نمطين لعملية "التحوّل". المدارس التي تصنّفها هيئة معايير التعليم Ofsted على أنها "متميزة" (أو، بشكل متزايد، على أنها "جيدة، مع مواصفات متميّزة")، والمعروفة باسم الأكاديميات "المحوّلة" 'converter academies'، تُعالج طلباتها بسرعة وليست بحاجة إلى جهة راعية. أما المدارس المصنّفة على أنها بحاجة إلى تحسين أو على أنها "غير مناسبة" فيمكنها التطوّع للخضوع لعملية التحوّل من خلال البحث عن جهة راعية مستعدة لمساعدتها على الرفع من معاييرها المتدنية. وليس على الجهات الراعية المحتملة سوى أن تناقش إمكانية تحويل مدرسة واحدة أو عدة مدارس مع أولياء الأمور أو الموظفين وتسجيل نيّتها للتقدّم بطلب التحوّل إلى وزارة التربية (Ladd and Fiske, 2016).

وتتمتّع الأكاديميات الممّولة من جهات راعية والأكاديميات المحوّلة بوضع والتزامات مماثلة. من حيث المبدأ، تتمتّع بقدر أكبر من الاستقلالية مقارنةً بالمدارس الحكومية الأخرى، حيث يمكنها اختيار مناهجها الدراسية ولا يتعيّن عليها الالتزام بالتوجيهات القانونية لجهة رواتب المعلمين وشروط عملهم. ولا بدّ من إقامة عقد بين مؤسسة غير ربحية (مؤسسة خيرية معفاة) ووزير الدولة للتعليم للحصول على الأموال والترخيص للأكاديمية. ويمكن أن تدير المؤسسة أكاديميةً واحدةً أو عدة أكاديميات في عقد واحد، أو يمكن للأكاديميات ذات العقد الواحد أن تجتمع ضمن مؤسسات مظلّة أو أشكال أخرى من الشراكات التعاونية (West and Wolfe, 2018). وفي 2020/2019، كانت 43٪ من المدارس التي تموّلها الدولة من الأكاديميات (وهي تمثّل 53٪ من التحاق الطلاب): 78٪ منها مدارس ثانوية و36٪ مدارس ابتدائية. وكانت 84٪ من هذه الأكاديميات جزءًا من مؤسسة متعددة الأكاديميات (National Governance Association, 2020). وهناك 29 مؤسسةً متعددة الأكاديميات يضمّ كل منها 25 مدرسةً (British Education Suppliers Association, 2021).

وفي العام 2014، صرّحت معظم المدارس أنّ التحوّل هو وسيلة "للحصول على قدر أكبر من الحريّة في استخدام التمويل على النحو الذي تراه مناسبًا" كما وهو وسيلة "لرفع المعايير التعليمية" (Eyles et al., 2017, p. 129). ومع ذلك، تعتقد الغالبية العظمى من قادة المدارس أنّ طاقم العمل، ثم مدير المدرسة وهيئة الإدارة، هو من يجب أن يؤثر على سياسة المدرسة؛ ولم يذكر سوى 1٪ فقط من المدارس التي شملها الاستطلاع الجهات الفاعلة الخاصة (IPSOS Mori and 15the Key, 20). وبموجب القانون، تُعدّ المؤسسة التي تضم عدة أكاديميات ككيان قانوني واحد ولا يعود للمدارس الفردية المنضوية لهذا المؤسسات وجود قانوني منفصل. وتقع سلطة اتخاذ القرار على عاتق الهيئة الإدارية على المستوى المركزي. ومع تضاؤل استقلالية المدرسة ازداد تحكّم عدد أقلّ الأشخاص على المدرسة من دون إشراف حقيقي. وقد عزز قانون التعليم والاعتماد لعام 2016 من صلاحيات وزير الدولة للتعليم ومفوضي المدارس الإقليميين الثمانية الذين يعملون باسمه من دون أن يتمّ تعيينهم من خلال عملية برلمانية ديمقراطية (West and Wolfe, 2018).

وفي العام 2017، كانت 70٪ من هذه المدارس تقريباً من الأكاديميات المحوّلة. ومع تغيّر تركيز البرنامج من معالجة ضعف الأداء إلى زيادة الاستقلالية، يبدو أنّ الأكاديميات استقطبت عددًا أكبر من التلامذة الميسورين (Bertoni et al., 2020; Eyles et al., 2018). والجدير بالذكر أنّ برنامج الأكاديميات ما قبل العام 2010 أدى إلى تحسين التحصيل التعليمي في المدارس الثانوية (Eyles and Machin, 2019)، ولكن لم يكن له أي تأثير على التحصيل في الأكاديميات المحوّلة الابتدائية (Eyles et al., 2018).

وقد أعربت ورقة بيضاء في العام 2016، عنوانها "التميّز التربوي للجميع"، عن نيّة تحويل جميع المدارس الابتدائية والثانوية إلى أكاديميات بحلول العام 2022. وعلى الرغم من التغييرات في تخصيص التمويل الحكومي، لا زال عدم المساواة قائماً وقد يزداد في بعض الأحيان وفقًا لوضع كلّ مدرسة. على سبيل المثال، يتعيّن على السلطات المحلية تحويل حد أدنى من التمويل لكلّ تلميذ إلى المدارس التابعة لها فيما لا تخضع مؤسسات الأكاديميات لهذا الالتزام، وليس هناك من وضوح بشأن توزيع التمويل الإجمالي. وقد انخفض متوسّط التمويل لكل تلميذ بالقيمة الحقيقية بنسبة 1.2٪ لخُمس المدارس الأكثر حرمانًا، لكنّه ارتفع بنسبة 2.9٪ لأقلّ المدارس حرمانًا (NAO, 2021).

واختلفت التكاليف. وبعد ثلاث سنوات من العمل، بلغ متوسّط تكلفة مدارس الشراكة لكلّ طفل حوالي ثلاثة أضعاف التكلفة الحكومية ولم يتم تسجيل سوى ارتفاع متواضع في النتائج التعلّمية (Romero et al., 2020a).

والحجة المضادة الأخيرة هي أنّ المدارس الخاصة هي أقلّ تكلفةً على الحكومات حيث أنّ الأسر تتحمّل بعض التكاليف (الفصل 4). وقد بيّن تحليل شمل 38 دولةً من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبلدان الشريكة أنه في العام 2016، تمكّنت المدارس الكاثوليكية من تأمين وفورات للحكومات بلغت 63 مليار دولار أمريكي سنويًا، من حيث تعادل القوة الشرائية، لكنّ هذه الوفورات كانت نتيجة تحويل العبء إلى الأسر (Wodon, 2020).

وتُطرح أيضاً بعض الأسئلة بخصوص إدارة التعاقد والاستعانة بمصادر خارجية لشراء سلع وخدمات أخرى في مجال التعليم ومدى تخفيض هذه الممارسات للتكاليف. وفي العام 1992، تبنّت المملكة المتحدة مبادرة التمويل الخاص (PFI)، وهو نموذج للتزويد قائم على الشراكات بين

الإطار 3.3:

كان للتغييرات في إدارة المدارس في لويزيانا تأثير مثير للجدل على الطلاب

في ولاية لويزيانا بالولايات المتحدة، تمّ اعتماد إصلاح في العام 2003 أنشأ لمنطقة مدرسية تُعرف بمنطقة التعافي بهدف تحويل المدارس المصنّفة على أنها فاشلة بموجب إجراءات المساءلة التي نص عليها قانون "عدم ترك أي طفل خلف الركب". وفي أعقاب إعصار كاترينا، عندما تضرّرت معظم المدارس في نيو أورلينز، رفع قانون العام 2005 الحدّ الأدنى من درجات الأداء المطلوبة التي تخوّل منطقة التعافي من الاستحواذ على المدرسة. كما وتمّ توسيع سلطة الاستحواذ الحكومية لتشمل المناطق التي تضمّ أكثر من 30 مدرسةً "فاشلةً" وما لا يقلّ عن 50٪ من الطلاب الذين حازوا على درجات أدنى من درجات الأداء الدنيا (Sanders, 2018). وبذلك أصبحت هذه المدارس إمّا تحت الإدارة المباشرة لمنطقة التعافي المدرسية أو تم تحويلها إلى مدارس مستقلة charter school تشرف عليها هذه المنطقة (The Learning Landscape, 2015).

بين عامي 2005 و2015، ارتفع عدد المدارس المستقلّة charter school من 20 إلى 130. وفي نيو أورلينز، كان 91٪ من الطلاب ملتحقاً بالمدارس المستقلّة، واعتمد برنامج (Knowledge Is Power (KIPP والبرامج المشابهة له على غرار مدارس "لا أعذار" no excuses' schools' مقاربةً تؤكد على أنّ الفقر لا يمكن أن يكون عذرًا لتدني التوقعات من الطلاب أو أدائهم. ووجدت إحدى الدراسات، التي قامت بمقارنة المدارس التي خضعت للاستحواذ بتلك التي لم تخضع له أنه تمّ تحقيق مكاسب تعلّمية كبيرة في الحالة الأولى (Abdulkadiroğu et al., 2016). ومع ذلك، في العام 2014/2013، كانت مدارس منطقة التعافي لا تزال في المئين السابع عشر من حيث تصنيف اختبار الطلاب مع معدلات تخرّج متدنية (Deshotels, 2015). وقد وجدت العديد من الدراسات الأخرى أيضًا تأثيرًا إيجابيًا للمدارس المستقلّة في المدن على درجات الاختبارات في الولايات المتحدة، وأشارت إلى أنّ هذه ليست النتيجة الوحيدة المهمة (Cohodes and Parham, 2021).

ولكنّ الإصلاح أدى إلى زيادة التفرقة وإلى نشوء نظام مدرسي حكومي مجزّأ، مما قوّض فرص تعليم الطلاب السود (Gumus-Dawes et al., 2013). وقد زادت المساءلة القائمة على الاختبارات مع توسّع المدارس المستقلة charter school. وبدأت القرارات بشأن إغلاق المدرسة تُتخذ استنادًا إلى أداء المدرسة في اختبارات الأداء الموحدة، ممّا وضع ضغطًا كبيرًا على المدارس. وقد أدت العقوبات المفروضة على الأداء المدرسي السيئ والانضباط الصارم إلى زيادة معدلات الإيقاف عن الدراسة والإجراءات التصحيحية الأخرى (Hernandez, 2019)، ممّا دفع بالطلاب الضعفاء إلى خارج النظام وأثّر سلبًا على العلاقات مع المعلّمين (Coco et al., 2020). كذلك، عند انتهاء عقد نقابة المعلمين لم تعد المدارس المستقلة مجبرةً على توظيف معلّمين معتمدين، فتمّ توظيف معلّمين جدد أقل تأهيلًا (Barrett and Harris, 2015) وكان أغلبهم من البيض فانخفضت نسبة المعلّمين السود من 71٪ إلى 49٪، بينما بقيت نسبة الطلاب من الأقليات غير البيضاء عند حوالي 95٪ (Hernandez, 2019).

وعلى الرغم من أنّ ميثاق أداء المدارس المستقلّة charter school يتطلّب من وزارة التعليم ومن المفوضين في المدارس المستقلّة مراقبة أداء المدارس، فإنّ الافتقار إلى الرقابة المالية يعني أنّ سوء الإدارة والاحتيال، بما في ذلك استخدام الأموال لتحقيق مكاسب شخصية ولدعم الجهات التجارية المالكة للمدرسة ولخدمات لم يتمّ توفيرها، بلغا عشرات الملايين من الدولارات (Center for Popular Democracy and Coalition for Community Schools, 2015). في أيار/مايو 2016، تمّ اعتماد قانون لإعادة مدارس منطقة التعافي إلى المجالس الأصلية اعتبارًا من تموز/يوليو 2018، بعد 13 عامًا من المشاكل التي لم تلقَ حلًا (Sanders, 2018).

القطاعين العام والخاص. وشمل ذلك نحو 100 صفقة تعليمية، تقدّر قيمتها بـ3.5 مليار جنيه إسترليني (Pratap and Chakrabarti، 2017). وتم إيقاف النموذج في العام 2018 مع انهيار شركة Carillion وهي شريك رئيسي وواحدة من أقدم شركات البناء في البلاد. وتم انتقاد الممارسات المالية في هذا النموذج بشدة، حيث حققت صناديق الأوف-شور التابعة لمشاريع PFI أرباحًا بلغ مجموعها 1.8 مليار جنيه إسترليني بين العامين2011 و2015 من دون أن تدفع عليها أي ضرائب (Sherratt et al., 2020). وقد وجدت مراجعة للشراكات بين القطاعين العام والخاص في مشاريع البنى التحتية للتعليم في أيرلندا أنّها لم تكن أسرع ولم تنتج قيمةً مقابل المال أفضل من عمليات التزويد التقليدية (O'Shea et al., 2019).

وإلى جانب البنية التحتية، هناك اهتمام قوي بالتعاقد مع جهات غير تعليمية لتقليل التكاليف. وعلى الرغم من ظهور حالات مثيرة للاهتمام من البلدان الفقيرة (**الإطار 3.4**)، فإنّ معظم التحاليل تأتي من البلدان ذات الدخل المرتفع، وخاصةً الولايات المتحدة. ففي نيو أورلينز، أدى التعاقد إلى زيادة الإنفاق التشغيلي الإجمالي في التعليم الحكومي، مما أدى بدوره إلى زيادة الإنفاق الإداري، وإلى تخصيص إنفاق أقلّ للتعليم (Buerger and Harris, 2020). كذلك لم تؤد خصخصة النقل التعليمي في ولاية مينيسوتا إلى خفض التكاليف (Thompson, 2011).

> تُطرح بعض الأسئلة بخصوص إدارة التعاقد والاستعانة بمصادر خارجية لشراء سلع وخدمات أخرى في مجال التعليم ومدى تخفيض هذه الممارسات للتكاليف

الإطار 3.4:

لم تأتِ الاستعانة بمصادر خارجية لدفع رواتب المعلمين في جمهورية الكونغو الديمقراطية بثمارها

تشكّل الأنظمة الضعيفة لدفع رواتب المعلّمين تحديًا رئيسيًا، لا سيما في السياقات الهشة. وقد يضطر المعلّمون إلى قضاء أشهر من دون أجر بسبب الجمود البيروقراطي وغياب النفاذ إلى النظام المالي. وقد حاولت بعض البلدان تخطي هذه المشاكل من خلال المشاركة الخاصة، مثل استخدام برامج الدفع النقدي عبر الهاتف المحمول في البلدان الفقيرة لتحسين الشمول المالي ودفع أجور المعلمين في الوقت المحدد (Trucano, 2014).

وفي العام 2011، قامت شراكة بين الدولة والقطاع المصرفي في جمهورية الكونغو الديمقراطية باستبدال الترتيبات التي كانت قائمةً بين المنظمات الدينية والمعلّمين بشأن دفع الرواتب. وفي حين أنّ الشراكة حسّنت الوضع في المدن، إلا أنّها لم تعالج المشكلة الرئيسية وهي كيفية دفع رواتب المعلّمين القاطنين في المناطق الريفية النائية التي لا نفاذ لها إلى الخدمات المصرفية. وقد أعطى هذا البرنامج المصارف حافزاً لفتح فروع جديدة في كينشاسا ولكن ليس في الريف. كما وتغاضى عن أنّ 4٪ فقط من البالغين كان لديهم حسابات مصرفية في العام 2014، ثلثيهم في كينشاسا وفي إقليم كاتانغا. ولتغطية سائر المناطق، أنشأت المصارف نقاط دفع مؤقتة للمعلمين، وحاولت التعاقد مع شركات الهاتف المحمول لتتقوم بالدفع كما وتعاقدت مع جهات أخرى لتأمين خدمات إضافية. وبعد بضع سنوات، تبيّن وجود زيادة في تكاليف المعاملات المالية بشكل ملحوظ. فبدلاً من الحصول على مدفوعاتهم مباشرةً من شبكات المدارس الدينية، كان على المعلّمين إجراء معظم الترتيبات بمفردهم. وقد أدى هذا في نهاية المطاف إلى قيام الكنيسة الكاثوليكية باستخدام شبكاتها وبنيتها التحتية لتسليم المدفوعات (Brandt and De Herdt, 2020).

لا تركّز اللوائح التنظيمية بشكل كاف على الإنصاف والجودة

إنّ الهدف من كلّ لائحة تنظيمية، بشكل مثالي، حشد جميع الموارد المتاحة لتعزيز تطوّر التعليم بما يخدم حاجات المتعلّمين والمعلّمين الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية ويؤمّن رفاههم. كذلك تهدف اللوائح إلى تعزيز الإنصاف والدمج والجودة والابتكار والكفاءة.

وقد استعرض هذا التقرير اللوائح التنظيمية التي تغطي تأسيس المدارس غير الحكومية وتشغيلها وجودتها والإنصاف والمساءلة في 211 نظامًا تعليميًا. فتبيّن أنّ بعض المجالات مغطاة بشكل شامل في هذه اللوائح حيث تنص جميعها تقريبًا على متطلبات الدخول والتشغيل، بما في ذلك التسجيل والترخيص. كذلك، فإنّ اللوائح التنظيمية التي ترعى حجم الفصل الدراسي ونسب التلاميذ/ المعلّمين شائعة أيضًا. وعلى النقيض من ذلك، عدد قليل من البلدان ينظّم إجراءات اعتماد المعلمين والمناهج الدراسية وإجراءات القبول التي من شأنها أن تعزّز من الإنصاف في مجال النفاذ (**الشكل 3.3**).

وقد تكون اللوائح التنظيمية الخاصة بالتأسيس شديدة البيروقراطية. فعلى مزوّدي خدمات التعليم التسجيل قبل أن يتمكّنوا من الحصول على ترخيص لتشغيل مدرسة كما وعليهم استيفاء الشروط القانونية (لأصحاب الشركات أو الأفراد) والشروط المادية. وفي شيلي، يتمّ الاعتراف بالمؤسسات التعليمية متى كان لديها مالك (شخص اعتباري بموجب القانون العام أو الخاص أو إحدى البلديات)، ورأس مال معيّن وبنية تحتية مناسبة. ولا بدّ من أن يكون للمالك ممثل قانوني ومسؤول إداري حاصل على شهادات مهنية أو على بكالوريوس ولم تتم إدانته بممارسات مناهضة للنقابات أو بعدم دفع الرسوم الاجتماعية أو بانتهاك حقوق أساسية أو بجرائم ضد الأسرة أو الآداب العامة أو السلامة الجنسية أو بجرائم متعلقة بالمخدّرات. وتحتفظ وزارة التربية بسجّل للمالكين وبسجّل للمؤسسات التعليمية المعترف بها رسميًا مع معلومات ذات صلة حول كلّ مدرسة. ولا يوجد حدّ لعدد المدارس التي يمكن لأي مالك إدارتها. أمّا في الهندوراس، فيمكن لأي شخص طبيعي أو اعتباري أن يؤسس مدارس غير حكومية ويقوم بإدارتها، بما في ذلك المجتمعات والشركات والمنظمات غير الهادفة للربح. وتشترط اللوائح التنظيمية الخاصة بمؤسسات التعليم غير الحكومية أن تكون لديها القدرة المالية والتربوية وألا يكون لديها أي موجبات قانونية غير مستوفاة.

وفي 80٪ من البلدان، تركّز اللوائح التنظيمية على متطلّبات تتعلّق بالمساحة، على غرار الأرض والمباني وحجم الفصل الدراسي؛ وتفرض 74٪ منها متطلّبات حول نسب التلاميذ/ المعلمين أو عدد التلاميذ في الفصل (**الشكل 3.4**). وفي الهند، تختلف الأنظمة المتعلّقة بالمساحة وفقاً لكلّ ولاية. فتنص الأنظمة في ولاية أندرا براديش على حدّ أدنى من مساحة الأرض لكل طالب. كما وتحدد ولايتا راجستان وكارناتاكا حدًا أدنى لمساحة الأرض المملوكة في حين تستخدم ولاية أوتار براديش معيارين للسماح بتأسيس المدارس: أولاً الحد الأدنى من المساحة لكل طالب (9 م^2) وحجم الفصل الدراسي (180 م^2) (Ambast et al., 2017). وفي مدغشقر، بموجب مرسوم العام 2017، على المدارس الخاصة أن تكون موجودةً في مكان هادئ وصحي وآمن وعلى مقدّم الطلب تقديم الخطط الهندسية للمبنى وصك ملكية أو شهادة إدارية حول الوضع القانوني للموقع.

كما وتغطي اللوائح أيضًا المياه والصرف الصحي اللذين يمكن أن يكون لهما آثار مهمّة على استمرار الفتيات في التعليم. ويُطلب وجود مراحيض غير مختلطة في 47٪ من البلدان التي توفّرت بياناتها. وفي فيجي، حدّدت سياسة في العام 2011 الحد الأدنى من معايير البنية التحتية، بما في ذلك

وجود مرافق صحية مناسبة، ومرحاض واحد غير مختلط لكل 15 طفلاً ومياه شرب آمنة. وعلى المدارس أن تمتثل أيضًا للسياسات المدرسية المتعلّقة بالصحة وبالسياسات المتعلّقة بالصحة والسلامة في مكان العمل.

تتشاطر مستويات حكومية مختلفة مسؤولية تسجيل المدارس ولكن غالبًا ما يكون القرار النهائي بيد المستوى الأعلى. ففي ألبانيا، يتطلّب إنشاء مؤسسات تعليمية خاصة، بما في ذلك مؤسسات تابعة للطوائف الدينية والمؤسسات التي تتّبع برامج بلغات أجنبية، قرارًا من مجلس الوزراء بناءً على اقتراح من وزير التربية. وفي الجزائر، على كلّ مدرسة ان تحظى بموافقة على طلبها من الولاية، ويتمّ إصدار الترخيص من قبل الوزير إذا تمّت الموافقة على الطلب. أما في بوتان فتدعو إرشادات العام 2018 إلى تقديم وثيقة تعبير عن الاهتمام وخطة رئيسية إلى dzongkhag (أي البلدية) لتعمد هذه الأخيرة إلى تقييم ملكية الأرض وتسجيلها، قبل القيام بعملية تفتيش مشتركة مع وزارة التربية. وعلى وزارة الشؤون الاقتصادية أن توافق على تقرير مفصل عن المشروع ليحصل الطلب على الترخيص. ولا بدّ من استيفاء مزيد من المتطلّبات في حالة المدارس الثانوية. أمّا إسرائيل، فتمنح رخصاً غير قابلة للنقل لمدّة سنة على الأقل. ويمكن للمؤسسات القديمة التي تحظى بمراجعات إيجابية ("خضراء") الحصول على تراخيص طويلة الأجل، بينما تُمنح تراخيص لمدة عام واحد للمؤسسات الجديدة أو النامية أو التي حظيت بمراجعات مشروطة أو سلبية ("حمراء"). وتخضع التراخيص للتجديد والتفتيش من قبل وزارة التربية.

وفي بعض البلدان، تكون متطلّبات تشغيل المدارس غير الحكومية معقدة. ففي أكرا في غانا، تتطلّب الإرشادات التوجيهية لإنشاء المدارس الخاصة

الشكل 3.3:

عدد قليل من الأنظمة ينظّم الجوانب الصعبة من توفير التعليم عبر جهات غير حكومية على غرار الإنصاف

نسبة الأنظمة التعليمية التي تتمتّع بلوائح تنظيمية محددة حسب الموضوع



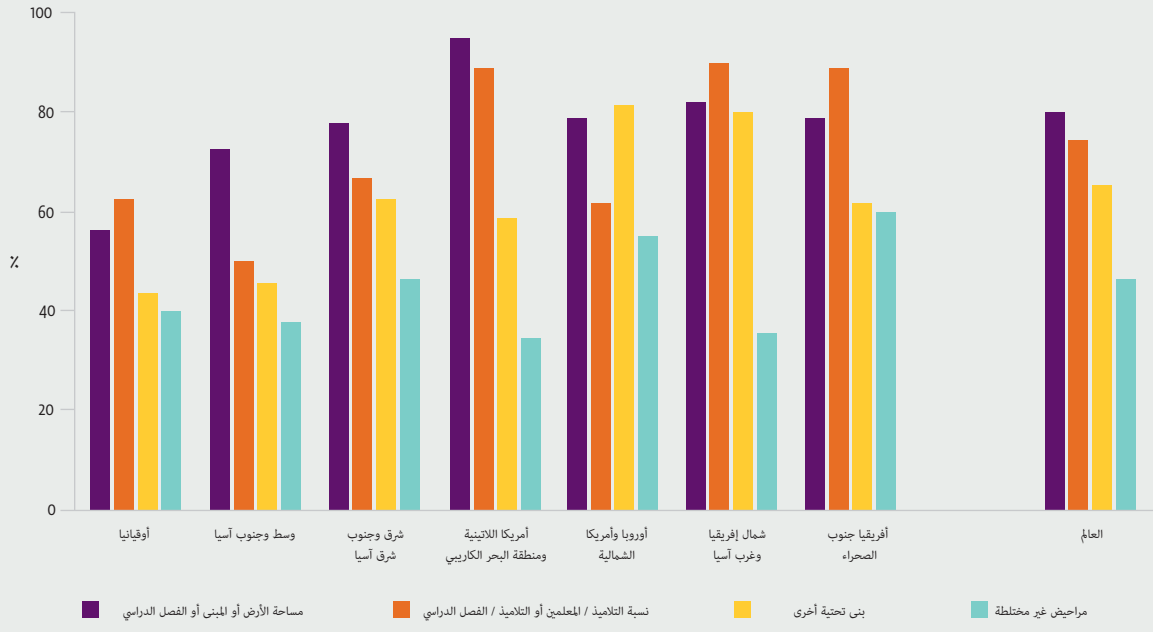
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_3

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى المواصفات القطرية على موقع PEER حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم.

الشكل 3.4:

غالبًا ما تركّز اللوائح التنظيمية الخاصة بتأسيس المدرسة على البنى التحتية

النسبة المئوية للبلدان التي لديها لوائح تنظيمية خاصة بتأسيس المدارس تتعلّق بالبنى التحتية، حسب المنطقة، *2021*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_4

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى المواصفات القطرية على موقع PEER حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم.

موافقة من الحكومة قبل عامين من تأسيس المدرسة كما وتفرض متطلّبات أخرى تتعلّق بالمعلّمين، وبالأرض والبنى التحتية. وقد أضافت إرشادات حديثة شروطًا تتعلّق بنسبة التلاميذ/الفصل، وبمجالس المحافظين كما ووضعت قيوداً على الرسوم المدرسية التي تُفرض من دون موافقة مجلس خدمات التعليم في غانا (Härmä, 2019). من جهة أخرى، تفتقر مدارس عديدة إلى معلومات حول إجراءات التسجيل (Marchetta and Dilly, 2019).

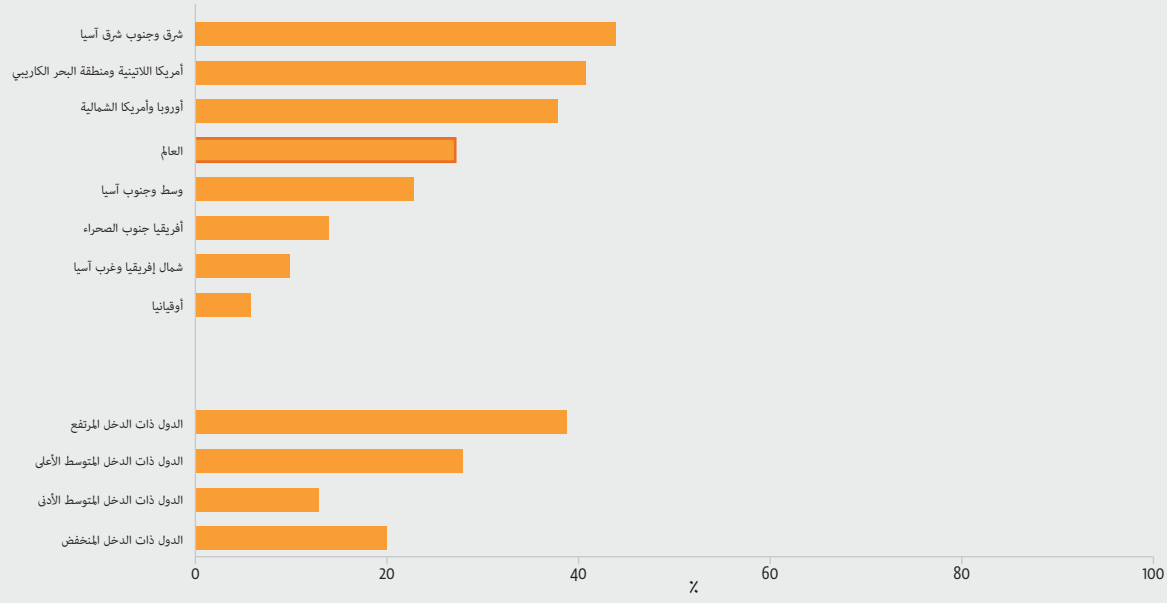
أمّا في دلهي في الهند، فيتطلّب افتتاح مدرسة خاصة 28 رخصةً أو موافقةً من 6 أقسام حكومية. وذلك يتطلّب تقديم 125 مستنداً، منها 29 للحصول على شهادة الأساسيات Essentiality Certificate، و14 لتأمين الموافقة على مخطط الإدارة و82 للحصول على شهادة اعتراف. وتتضمّن مستندات شهادة الأساسيات وحدها نسخة من عقد التأسيس وقواعد ولوائح الجمعية، ونسخةً من شهادة تسجيل الجمعية، وقائمة بأعضاء الهيئة الإدارية، وإثبات عدم وجود علاقة دمّ بين أعضاء الجمعية، وقائمة كاملة بأعضاء الجمعية مع بياناتهم الحيوية وتواقيعهم، وتعهّد بأنّ المدرسة لديها مياه شرب كافية ومراحيض غير مختلطة للبنين والبنات. ويشمل الحصول على الوثائق 16 مسؤولاً من 3 مكاتب مختلفة لمديرية التربية. وتشير التقديرات الرسمية إلى أنّ العملية لا يجب أن تستغرق أكثر من أربعة أشهر على الأكثر، لكنّها في بعض الحالات استغرقت أكثر من خمس سنوات (Centre for Civil Society, 2019).

> في دلهي في الهند، فيتطلّب افتتاح مدرسة خاصة 828 رخصةً أو موافقةً من 66 أقسام حكومية

الشكل 3.5:

أكثر من ربع البلدان بقليل يحظر على المدارس جني الأرباح

النسبة المئوية للبلدان التي تتمتع بلوائح تنظيمية حول جني الأرباح المدرسية، حسب المنطقة، *2021*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_5

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى المواصفات القطرية على موقع PEER حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم.

اللوائح التنظيمية المالية تصاحب الدعم الحكومي

توجد قواعد محددة للعمليات المالية المتعلقة بجني الأرباح وتحديد الرسوم والحوافز، لا سيّما عندما توفّر الحكومات الدعم لمزوّدي الخدمات غير الحكوميين.

يحظّر عدد قليل من البلدان جني الأرباح

حوالي 27٪ من الدول، أو 52 من أصل 194 دولةً، تحظّر جني الأرباح بموجب القانون في التعليم الابتدائي والثانوي (**الشكل 3.5**)، على الرغم من أنّ ذلك ينطبق عادةً على المدارس التي تدعمها الحكومة فقط. وعلى مدى السنوات العشر الماضية، اعتمدت 21 دولةً هذه اللوائح التنظيمية أو عدّلتها. وفي هذا الإطار، ينص قانون التعليم الأسترالي لعام 2013 على أنّ على المدارس المستقلة charter school ألا تبغي الربح لكي تكون مؤهلةً للحصول على تمويل حكومي. وينص قانون الاندماج لعام 2015 في شيلي على أنه يُحظّر على المالكين الذين يتلقّون الأموال الحكومية جني الأرباح كما وعليهم تخصيص المساهمات الحكومية بالكامل للتعليم. وفي الصين، تحظر اللوائح التنظيمية للعام 2018 جني الأرباح من الصف الأول إلى التاسع كما ويقيّد قانون التعليم الخاص لعام 2021 فرص جني الأرباح مزيداً للمدارس الخاصة حيث يطلب منها إعادة استثمار جزء من الربح في تطوير المدارس (Che, 2021; Jones et al., 2021). كذلك، ينصّ القانون الإطاري لعام 2014 في جمهورية الكونغو الديمقراطية على وجوب استخدام إيرادات الرسوم المدرسية لتحسين جودة التعليم. ويتطلّب قانون الحق في التعليم لعام 2009 في الهند من المدارس الخاصة التسجيل على أنها جمعيات أو مؤسسات غير ربحية واستخدام أي فائض لأغراض خيرية. ومع ذلك، فإنّ حوكمة المؤسسات الخيرية ضعيفة بسبب عدم وجود إطار قانوني مركزي، وعدم ملاءمة طاقم العمل، وضعف الالتزام السياسي (Central Square Foundation, 2020)

في الاتحاد الروسي، تصنّف المؤسسات التعليمية، التي يمكنها تحقيق إيرادات من خلال تقديم الخدمات، على أنّها غير ربحية بموجب قانون التعليم حيث لا يمكنها توزيع الأرباح بين أعضائها. ومع ذلك، فإنّ القانون المدني لعام 1994 يسمح للمنظمات غير الهادفة للربح بتحقيق الأرباح شرط استخدامها لتحقيق أهداف المؤسسة، ويحدّد قانون المؤسسات غير الربحية أنه يمكن تحقيق الربح من السلع والخدمات المزوّدة (PEER country profiles).

> تفرض 67 ٪ من الدول سقوفاً أو قيوداً على الرسوم الدراسية في المدارس غير الحكومية

غالبًا ما تخضع مستويات الرسوم إلى التنظيم ولكن ذلك لا يعزز النفاذ إلى المدارس.

تفرض 116 من أصل 173 دولةً، أو 67٪ من الدول سقوفاً أو قيوداً على الرسوم الدراسية في المدارس غير الحكومية. وغالبًا ما يتعيّن على وزارات التربية الموافقة على زيادة الرسوم أو يمكنها وضع قيود عليها. ففي بوتان، على وزارة التربية أن توافق على رسوم المزوّدين من الجهات الخاصة كما ويمكنها أن تحدّد أنه لا بد من إنفاق تلك الإيرادات على المواد التعليمية أو على برامج تطوير المعلمين على سبيل المثال. وفي الجمهورية الدومينيكية، لا يمكن للمدارس الخاصة والمدارس التي تحظى بدعم من جهات خاصة زيادة الرسوم أو إضافة رسوم جديدة من دون موافقة الوزير كما وعليها أن تقدّم إشعارًا بذلك قبل فصل دراسي واحد على الأقل. ويمكن لوزارة التربية تنظيم الرسوم المدرسية الخاصة وتحديدها. أمّا في إسرائيل، فيلحظ تعميم في العام 2020 بشأن مدفوعات الأهالي أنّ الوزارة توافق على الرسوم الدراسية على أساس معدلات الالتحاق والمواصفات والنسبة المئوية من الميزانية التي تغطيها الحكومة وأنه لا يمكن للمدارس الممّولة بالكامل من قبل الدولة فرض الرسوم. كما وذكر تعميم صادر في العام 2021 أنه يحقّ للمدارس فرض مدفوعات لشراء خدمات اختيارية ولكن بناءً على الحدّ المعتمد من قبل وزارة التربية.

ومع ذلك، عملياً، لا يبدو أنّ القيود المفروضة على الرسوم التعليمية تزيد من احتمالية نفاذ الطلاب الأفقر إلى المدارس غير الحكومية. ففي جزر القمر التي تخضع فيها الرسوم الدراسية للمدارس الخاصة المستقلة إلى موافقة من الحكومة، لم يلتحق سوى 2٪ من الطلاب المنحدرين من الأسر الأشد فقرًا بهذه المدارس مقارنةً بنسبة 24٪ من الطلاب المنحدرين من الأسر الأشد ثراءً (CONFEMEN, 2010). من جهة أخرى، يُمنع على المدارس في برنامج مدارس الشراكة من أجل ليبيريا فرض رسوم مدرسية، بما في ذلك رسوم على الكتب المدرسية والزي المدرسي، إلا أنّ 48٪ من أولياء الأمور أفادوا أنهم دفعوا بعض الرسوم (Romero et al., 2020b). أما في أوغندا، كان على المدارس الخاصة المشاركة في برنامج التعليم الثانوي الشامل التوقف عن فرض الرسوم مقابل الدعم الذي تتلقاه، ولكنّها استمرت في فرض رسوم غير رسمية ومساهمات من أولياء الأمور لقاء خدمات أساسية (Omoeva and Gale, 2016). وبالتالي، كانت الأسر الأكثر ثراءً هي الأكثر احتمالاً للاستفادة من البرنامج. فقد حصل الخُميس الأشدّ ثراءً على 20٪ من الدعم، بينما حصل الخُميس الأشدّ فقرًا على 10٪ (Wokadala and Barungi, 2015).

وفي باكستان، ينصّ قانون مؤسسات التعليم الخاص في البنجاب لعام 1984 على أنّه لا يمكن زيادة الرسوم بأكثر من 5٪ سنويًا من دون موافقة رسمية من حكومة الإقليم. كما وطرأ تعديل في العام 2016 أدى إلى تنظيم هيكل الرسوم، وحظر على المدارس جعل أولياء الأمور يدفعون رسومًا إضافيةً لقاء الزي المدرسي والكتب المدرسية من جهات مزوّدة خاصة. ولكنّ دفع الرسوم هو شرط غير رسمي لتلقي القسائم حيث أنّ المدارس المشاركة تفرض رسومًا إضافيةً لمدة عام قبل السماح للطلاب بتقديم الطلبات ليتم قبولهم في برنامج القسائم. والجدير بالذكر أنّ معظم طلاب هذه المدارس قادرون على دفع بعض الرسوم (Afridi, 2018; Ansari, 2020).

وتمنح معظم البلدان مزايا ضريبية ومالية لمزوّدي الخدمات غير الحكوميين

حيث يتمتعون بإعفاءات ضريبية وحوافز ضريبية أخرى في 173 دولةً من أصل 200 دولة أي ما يعادل 87٪ من الدول. وقد أنشأت باكستان خمس مؤسسات لدعم تأسيس وصيانة المدارس الابتدائية والثانوية غير الحكومية من خلال منح وقروض وبنى تحتية حكومية ومرافق مجتمعية وخدمات أخرى. كذلك، تقدّم الحكومة الفلبينية المنح والإعانات والحوافز الضريبية للمدارس غير الحكومية، في شكل قسائم وعقود إدارة ومنح وقروض ومساعدة فنية. وقد وضع قانون العام 1998 معايير لتلقي الدعم، منها الرسوم الدراسية، وأداء المدرسة وموقعها، والاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للطلاب. كما ويقوم صندوق "المدرسة" السنوي التابع لوزارة التربية بدعم تكاليف تشغيل المدارس الدينية الخاصة.

ويمكن أن تكون مثل هذه الحوافز مكلفةً بالنسبة إلى الحكومات. ويشير أحد التقديرات إلى أنّ الحوافز الضريبية تؤدّي إلى ضياع عائدات حكومية تبلغ حوالي 1.2 مليار دولار أمريكي سنويًا في غانا، و1.1 مليار دولار أمريكي في كينيا، و4 مليار دولار أمريكي في باكستان و272 مليون دولار أمريكي في أوغندا (Balsera, 2017). على النقيض من ذلك، فرضت جمهورية تنزانيا المتحدة مؤخرًا ضريبة دخل بنسبة 30٪ على المدارس الخاصة التي تتجاوز إيراداتها الهامش المحدد للإعفاء من الضرائب (Rossignoli, 2021).

قلة من اللوائح التنظيمية تهدف إلى تعزيز النفاذ العادل

تحاول بعض البلدان منع إجراءات القبول الانتقائية أو تعزيز النفاذ إلى المدارس غير الحكومية بشكل مباشر.

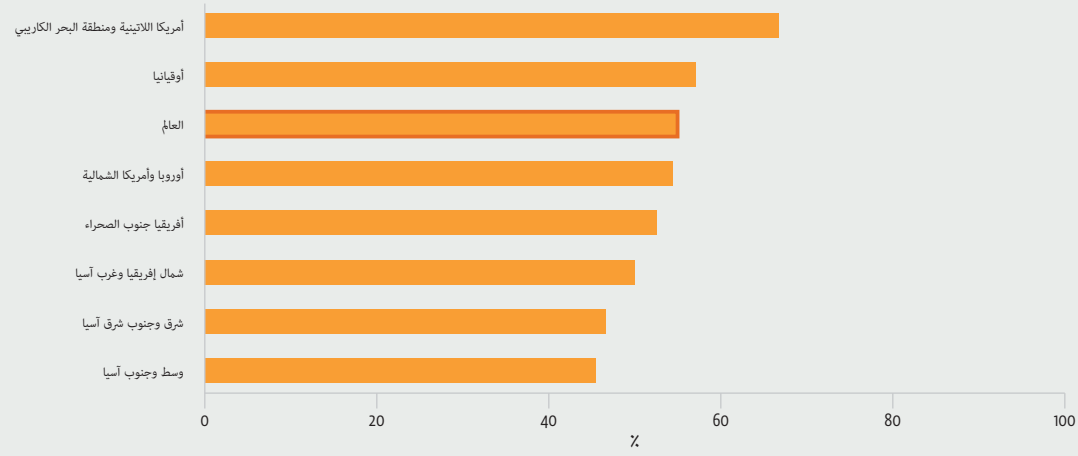
وتقوم بعض اللوائح التنظيمية بردع القبول الانتقائي، ولكنها قد لا تمنعه.

وعلى الصعيد العالمي، في 78 من أصل 172 دولةً، أي في 55٪ من الدول، لا يحقّ للمدارس تحديد شروط قبول خاصة بها (**الشكل 3.6**). وهذا ينطبق على المدارس غير الحكومية في 46 دولةً، وعلى المدارس المدعومة من الحكومة في 9 دول فقط. وتتبنّى جميع الدول مبدأ عدم التمييز لضمان النفاذ العادل إلى التعليم، لكنّ المدارس الدينية تتمتع بمزيد من الحرية في اختيار الطلاب.

الشكل 3.6:

أقل من نصف البلدان تمنع إجراءات القبول الانتقائية

النسبة المئوية للبلدان التي تتمتّع بلوائح حول عمليات القبول في المدارس، حسب المنطقة، *2021*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_6

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى المواصفات القطرية على موقع PEER حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم.

في شيلي، حظر قانون الدمج لعام 2015 عملية القبول الانتقائية

في شيلي كانت المدارس الخاصة المدعومة تختار الطلاب وفقاً لخصائص اجتماعية واقتصادية أو وفقاً لمعتقدات دينية وذلك من خلال مقابلات أو اختبارات أو جلسات لعب معهم (Carrasco et al., 2017; Santos and Elacqua, 2016) إلى أن حظر قانون الدمج لعام 2015 عملية القبول الانتقائية هذه. وفي البيرو، تتمتّع المدارس الخاصة بحرية وضع عملية القبول الخاصة بها طالما أنها تمتثل للإرشادات الواردة في اللوائح التنظيمية للمدارس الخاصة لعام 2021 في ما يتعلّق بعدم التمييز وحظر تقييم طلاب الصف الأول. أمّا في جمهورية فنزويلا البوليفارية، فتحظر قواعد تأسيس المدارس الخاصة وتشغيلها معايير القبول التي تميّز ضد الطلاب على أساس الجنس أو العرق أو الدين أو الوضع الاقتصادي.

وفي إيرلندا لطالما كانت الكنيسة الكاثوليكية تهيمن على النظام التعليمي. لكنّ زيادة التنوع العرقي والديني أدى إلى اعتماد قانون التعليم (القبول في المدارس) في العام 2018 الذي يفرض على جميع المدارس أن تعتمد سياسة قبول تتماشى مع قانون المساواة في الوضع لعام 2000، والذي يعني أنه عليها أن تذكر صراحةً أنها لا تمارس أي تمييز على أساس الجنس أو الحالة المدنية أو الأسرية أو الميول الجنسي أو الدين أو الإعاقة أو العرق أو الاحتياجات التعليمية الخاصة. كذلك، لا يجب أن تتضمّن شروط القبول ما إذا كان أولياء الأمور من التلامذة السابقين في المدرسة أو متى تمّ وضع اسم الطفل على قائمة التسجيل (Doyle et al., 2020; Kenny, 2020). في الوقت نفسه، لا يزال بإمكان طلاب الأقليات الالتحاق بمدارس تابعة للدين نفسه. ويُسمح للمدارس الدينية أن تتمتّع ببيانات أخلاقية خاصة بها ويمكنها أن ترفض أي طالب إذا استطاعت أن تثبت أن ذلك "ضروري للحفاظ على مبادئ المدرسة الأخلاقية" (Ireland Government, 2018). وفي هولندا، يمكن للمدارس الدينية الخاصة، على عكس المدارس الحكومية، أن تحدّد المبادئ التي على المعلمين والطلاب الالتزام بها، ولكن لا يمكنها التمييز على أساس الميول الجنسي أو الهوية الجنسانية (Netherlands Government, 2021).

أمّا في إنجلترا (المملكة المتحدة)، فيمكن للأكاديميات التي يديرها القطاع الخاص والمدارس المجانية التحكّم بمعايير القبول الخاصة بها عند تخطي عدد الملتحقين الحد الأقصى، طالما أنّ هذه المعايير تتوافق مع قانون القبول في المدارس وقانون حقوق الإنسان وقانون المساواة. ولا يُسمح للمدارس مقابلة أولياء الأمور (Department for Education, 2021). وعلى المدارس التي تجاوز عدد الطلاب المسجلين فيها الحد الأقصى أن تجعل معايير اختيار الطلاب الخاصة بها علنيةً ويمكن لأولياء الأمور استئناف القرار (Roberts and Danechi, 2021). في البداية، كان بإمكان المدارس أن تختار تلقائيًا الطلاب الذين صنّفوا تلك المدرسة أولاً في تفضيلاتهم. ولكن تمّ حظر هذه السياسة في العام 2008 لأنها قد تؤدي إلى تفضيل العائلات الميسورة. ومع ذلك، كان للحظر تأثير معاكس أعطى العائلات الميسورة ميزةً إضافيةً حيث أنه زاد من المنافسة على المدارس الأكثر شعبيةً

(Terrier et al., 2021) علماً أنّ المعيار الأساسي لاختيار المدرسة هو عادةً المسافة إلى المدرسة (Burgess et al., 2020). وهذا ما ينطبق أيضاً على المدارس التي تديرها الحكومات المحلية، على الرغم من أنّه من الناحية العملية، يمكن للمدارس المجانية أيضًا اختيار المدارس التابعة المفضلة والمناطق التي تخدمها (Morris, 2014). ولا شك في أنّ آليات الاختيار على أساس المسافة من المدرسة لها تأثير قوي على سوق الإسكان. فتؤدي زيادة في العلامات على الاختبارات بمقدار انحراف معياري واحد إلى ارتفاع أسعار المنازل بنسبة 3٪ (Black and Machin, 2011).

وفي ناميبيا، يحظر قانون التعليم الأساسي لعام 2020 على سياسات القبول في المدارس الخاصة استخدام العرق أو الانتماء الإثني أو الدين أو الجنس أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي كمعايير للاختيار. وتُفرض على المدارس التي تنتهك القانون غرامات قد تصل إلى 1350 دولارًا أمريكيًا مع إمكانية سجن المالك لمدة تصل إلى عامين. وفي السيشيل، التي تضمّ أربع مدارس ابتدائية وثلاث مدارس ثانوية خاصة، يسمح قانون التعليم لعام 2004 للوزير بتحديد الحدّ الأقصى لعدد الطلاب المقبولين، ويمكن للأمين العام الرئيسي إجراء تحقيق في حال اتهمت أي مدرسة خاصة بممارسة التمييز على أساس العرق أو الدين أو الانتماء السياسي عبر طرد أو رفض قبول أي طالب.

تدعم بعض البلدان نفاذ المتعلّمين المحرومين إلى المدارس غير الحكومية.

على الصعيد العالمي، يقوم ثلث البلدان بتقديم الإعانات للرسوم الدراسية فيما تقدّم 40٪ من الدول إعانات للتكاليف الأخرى، مثل النقل والوجبات، وذلك لدعم الطلاب من خلفيات معينة (**الشكل 3.7**). و7٪ من البلدان (لكن 27٪ في وسط وجنوب آسيا) تخصص حصصاً للطلاب المحرومين و4٪ من البلدان لديها لوائح تنظيمية لمكافحة الاستبعاد على أساس الجنس.

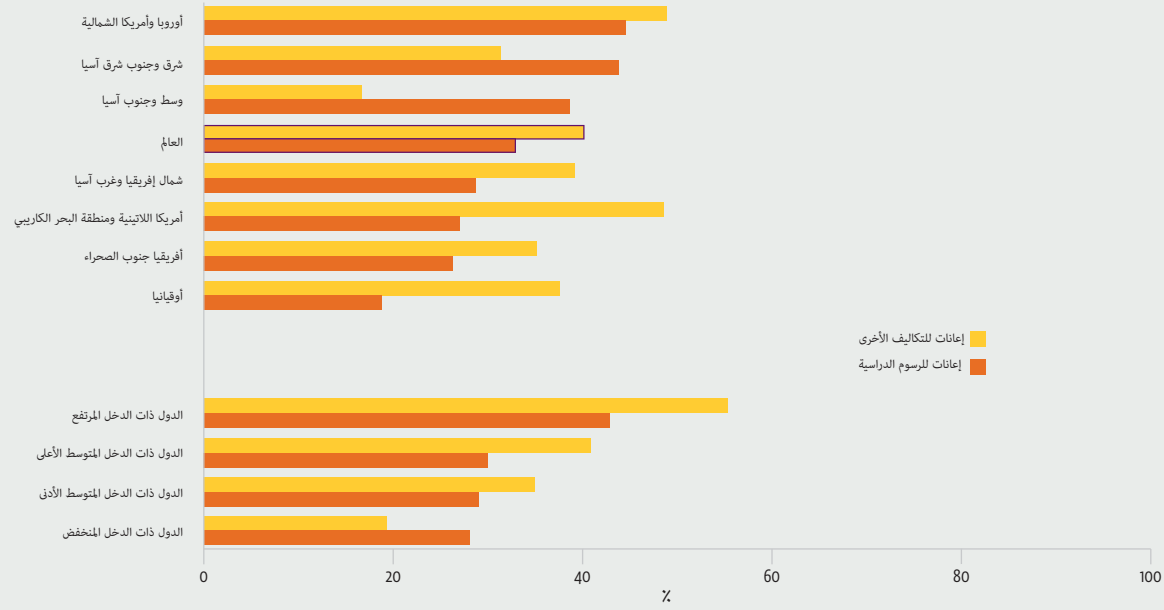
يدعم برنامج Progresar في الأرجنتين الشباب العاطلين عن العمل أو ذوي الدخل المنخفض جدًا، والفئات المحرومة الأخرى، من خلال منافع على غرار المنح الدراسية لإكمال التعليم الإلزامي. وفي العام 2020، تمّ توسيع البرنامج ليشمل المدارس الخاصة المعتمدة على الحكومة. وينص قانون التعليم العام لعام 2019 في المكسيك على أنّ كافة المدارس الخاصة عليها أن تقدّم منحًا دراسيةً لما لا يقل عن 5٪ من الطلاب المسجلين. وفي البيرو، على المدارس الخاصة تقديم منح دراسية للطلاب الذين فقدوا والديهم أو الأوصياء عليهم والذين بإمكانهم أن يثبتوا عدم قدرتهم على دفع الرسوم المدرسية.

وفي الهند، ألزم قانون الحق في التعليم لعام 2009 المدارس الخاصة بحجز 25٪ من الأماكن للأطفال من الفئات الفقيرة والمحرومة وتسديد رسومهم (**الإطار 3.5**). وقد طالب قانون التعليم المجاني والإلزامي في نيبال لعام

الشكل 3.7:

بلد من كل ثلاثة بلدان يساعد الطلاب المحرومين على دفع الرسوم الدراسية للمدارس الخاصة

البلدان التي تتمتع بلوائح تنظيمية تدعم نفاذ الطلاب المحرومين إلى المدارس الخاصة، حسب المنطقة، *2021*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_7

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى المواصفات القطرية على موقع PEER حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم.

الإطار 3.5:

في الهند، لم يتم تحقيق أهداف الإنصاف الطموحة التي وردت في أحكام قانون الحق في التعليم المتعلقة بالمدارس الخاصة

تُلزم الفقرة 12 (1) (ج) من قانون الحق في التعليم (RTE) لعام 2009 المدارس الخاصة غير المدعومة لغير الأقليات في الهند أن تحجز ما لا يقلّ عن 25٪ من المقاعد في الصفوف الابتدائية للأطفال المنحدرين من خلفيات فقيرة ومحرومة. ويتوجّب على حكومات الولايات أن تسدّد للمدارس إمّا قدر الرسوم في المدارس غير الحكومية أو قدر إنفاق المدارس الحكومية على كلّ طفل، وفقًا للقيمة الأدنى بينهما.

وقد واجهت هذه السياسة العديد من المشاكل عند التطبيق (Day Ashley et al., 2020). وبين عامي 2010 و2016، كان ربع الدعاوى القضائية تقريبًا المقدمة أمام المحاكم العالية والمحكمة العليا بموجب هذا القانون تتعلّق بهذه الفقرة (Ambast and Gaur, 2017). ولم يكن لإدارات التعليم في الولايات عدد كافٍ من الموظفين لتقديم المعلومات لمزوّدي الطلبات ولمعالجة الطلبات ولمراقبة امتثال المدارس لجهة البنى التحتية والمعايير الخاصة بالمعلّمين وللتعامل مع الطعون (Mehendale et al., 2015).

وقد اشتكت المدارس من بطء عملية السداد وصعوبتها والسداد بمستويات أقل من المتوقّع ممّا دفعها إلى زيادة الرسوم على الطلاب الآخرين. وقد قيل أيضًا إنّ حكومات الولايات قد قلّلت من تقدير التكلفة لكل طالب في المدارس الحكومية كما ولم تصرّح علناً عن حساباتها (Kingdon and Muzammil, 2018).

وليس هناك فقط نقص في الوعي في ما يتعلّق بالإجراءات، ولكن تبيّن أيضًا أنّ إجراءات تقديم الطلبات وإثبات الأهلية معقّدة للغاية ممّا أدى بالبعض إلى الادعاء بوجود فساد في العملية (Mehendale et al., 2015). وفي العديد من الولايات، تتمّ عملية القبول من خلال سحب يانصيب عن طريق الحاسوب تابع لقانون الحق في التعليم، وعلى مقدمي الطلبات الناجحين التواصل مع المدارس التي عُيّنت لقبولهم في غضون أسبوع أو أسبوعين. وعلى الرغم من محاولة هذا النظام تقييض القدرة الاستنسابية للمدارس في اختيار الطلاب، فهو يضع العائلات أمام بعض التحديات حيث أنه يتطلّب إتقان استخدام الكمبيوتر والنفاذ إلى الإنترنت (Wad et al., 2017).

وبحلول العام 2021، كانت 16 ولايةً وإقليمًا فقط من أصل 36 تنفّذ هذا الإجراء، وذلك وفقًا للجنة الوطنية لحماية حقوق الطفل (Sharma, 2021). وقد تمّ في ولاية ماهاراشترا ملء 69٪ من المقاعد المحجوزة للعام 2020، وهي النسبة الأعلى، لكن 41٪ فقط من المدارس الخاصة غير المدعومة تسجّلت لعملية القبول بموجب قانون الحق في التعليم RTE. وقد أدت جائحة كوفيد19- إلى تفاقم بعض التحديات، حيث لم تسمح المدارس لما يسمّى بطلاب قانون الحق في التعليم RTE بالانضمام إلى الدروس عبر الإنترنت كما وعارضت أمراً يقضي بمنع تحصيل الرسوم خلال فترة الإقفال (Sarasvati, 2020). وتشير التقديرات إلى أنّ 4.3 مليون طفل استفادوا من هذا البرنامج في 2019/2018 على مستوى البلاد، على الرغم من أنّ كارناتاكا وماديا براديش وراجستان وتاميل نادو شكلت 68٪ من الإجمالي. وفي ولاية أوتار براديش، لم يتم ملء أكثر من 2٪ من المقاعد (Indus Action, 2018, 2019).

ويبدو أنّ المدارس لم تستثمر سوى القليل لضمان اندماج الأطفال ويُخشى أن يكون طلاب قانون الحق في التعليم يتعرّضون لممارسات متعالية وتمييزية (Mehendale et al., 2015). ومع ذلك، ظهرت مؤشرات تدلّ على النجاح في تحقيق التماسك الاجتماعي (Joshi, 2020) ويُعتبر الإجراء إيجابياً في العموم، على الأقلّ في المدارس ذات الرسوم المتدنية إن لم يكن في مدارس النخبة. ويبدو أنّ الأطفال المستفيدين، رغم أنهم ليسوا من بين الفئات الأشد فقراً، تمكّنوا من الالتحاق بمدارس لم تكن متاحةً لهم لولا ذلك (Dongre et al., 2019). لكن لا يزال من غير الواضح ما إذا كانوا سيتمتعون بالدعم الذي قد يحتاجون إليه في الصفوف العليا.

2018 المدارس الخاصة حتى الصف 12 بتقديم منح دراسية لـ10٪ من طلابها (للمدارس التي تضمّ ما يصل إلى 500 طالب)، أو لـ12٪ (للمدارس التي تضمّ بين 500 و800 طالب) أو ل 15٪ من طلابها (للمدارس التي تضمّ أكثر من 800 طالب) (Jha, 2019). ومع ذلك، فقد طعنت المدارس الخاصة في القانون ورفضت الامتثال له (Singh, 2019). وفي باكستان، تنص سياسة التعليم الوطنية لعام 2017 على أنّه على جميع المدارس الهادفة للربح أن توفّر التعليم المجاني لما لا يقلّ عن 10٪ من الملتحقين بها، وتُعطى الأفضلية "للأطفال المستحقين". وقد تمّ فرض التزامات مماثلة في قوانين الأقاليم في العاصمة إسلام أباد في العام 2011، وفي السند في العام 2013، وفي البنجاب في العام 2014.

لقد دعمت الفلبين النفاذ إلى المدارس الخاصة منذ اعتماد قانون المساعدة الحكومية للطلاب والمعلّمين في التعليم الخاص في العام 1989 وذلك لتعزيز تطبيق قانون التعليم الثانوي المجاني لعام 1988. ويستهدف مكونان من هذا القانون الطلاب هما خدمات التعاقد التعليمية (ESC)، ومنذ العام 2013، برنامج القسائم للمدارس الثانوية العليا (SHS VP). وخدمات

> في الفلبين، بيّن تدقيقٌ أُجريَ في العام 2019 أنَّ برنامج خدمات التعاقد التعليمية لا يتضمّن إرشادات حول استهداف الطلاب المحرومين

الشكل 3.8:

تختلف اللوائح التنظيمية التي تركّز على الجودة بين المدارس الحكومية وغير الحكومية في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

عدد دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي لديها لوائح تنظيمية حول الجودة، المرحلة الإعدادية، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_8

المصدر: OECD (2019)، الملحق ب.3، الجدولان 3.6.3 و3.6.4.

التعاقد التعليمية أو ESC هو دعم للرسوم المدرسية، بمتوسط يبلغ 160 دولارًا أمريكيًا في السنة، ممّا يسمح للطلاب بالانتقال من المدارس الثانوية العامة "المزدحمة" إلى المدارس الثانوية الخاصة. وفي العام 2018/2017، دعمت الفلبين 970 ألف طالب وطالبة في 3300 مدرسة خاصة. وتجدر الإشارة إلى أنّ لجنة المساعدة للتعليم الخاص، التي تنفّذ القانون، مسؤولة عن اعتماد المدارس الخاصة وتحديد الأماكن لكلّ مدرسة (Saguin, 2019). وقد بيّن تدقيق أجري في العام 2019 أنّ برنامج خدمات التعاقد التعليمية لا يتضمّن إرشادات حول استهداف الطلاب المحرومين ولا إجراءات لتحديد المدارس الحكومية المزدحمة. ذلك وقد تبيّن أنّ مؤشرات الأداء كانت غير ملائمة (Philippines Commission on Audit, 2019).

ويوفّر برنامج القسائم للمدارس الثانوية العليا SHS VP الدعم المالي لطلاب الصف العاشر الراغبين في الالتحاق بالمدارس الخاصة في الصفين 11 و12. وجميع طلاب الصف العاشر في المدارس الحكومية مؤهلون لتلقي مبلغ القسيمة بالكامل، بينما يحصل طلاب المدارس الخاصة على 80٪. وفي العام 2017، التحق أكثر من 1.2 مليون طالب حصل على القسيمة بالصفين 11 و12، أي ما يعادل 47٪ من إجمالي معدّل الالتحاق بالتعليم و94٪ من معدّل الالتحاق بالمدارس الخاصة. ونظرًا لعدم اختلاف قيمة القسيمة أو الأهلية باختلاف خلفيّة الطالب الاجتماعية، فمن المحتمل أن يكون هذا المكوّن من البرنامج يفيد الطلاب الأكثر ثراءً أيضاً، ممّا يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة (World Bank, 2020).

إنّ الهدف الأساسي للوائح التنظيمية هو ضمان الجودة في المدارس غير الحكومية

تركّز آليات وعمليّات ضمان الجودة في المدارس غير الحكومية على مدخلات التعليم وعلى العمليات وعلى المخرجات ولكن بدرجة أقل. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تخضع المدارس

> هناك قضيتان تثيران الانقسام بين المدارس الحكومية والخاصة في العديد من البلدان، وهما الدين ولغة التدريس

الثانوية الحكومية أكثر من المدارس غير الحكومية للوائح تنظّم المناهج الدراسية وإصدار الشهادات للمعلّمين وحجم الفصول الدراسية والتقييمات والامتحانات الوطنية (**الشكل 3.8**).

تسعى اللوائح التنظيمية إلى تحقيق الاتساق مع المناهج الوطنية

يعدّ المنهج مجالًا رئيسيًا في اللوائح التنظيمية نظرًا للدور الرئيسي الذي يلعبه في تشكيل الهوية الوطنية. و9٪ فقط من البلدان ليس لديها لوائح تفرض استخدام المناهج الوطنية في المدارس غير الحكومية، و15٪ من البلدان تفرضها فقط على المدارس التي تدعمها الحكومة.

وقد جعلت شيلي المناهج الدراسية للتعليم ما قبل الابتدائي والأساسي والإعدادي إلزاميةً لجميع المدارس المعترف بها رسميًا. وعلى المدارس أن تلتزم بمبدأ عدم التمييز وبمعايير التعلّم الوطنية. وينص قانون التعليم العام لعام 2007 على أنّه يمكن للمدارس تطوير خططها وبرامجها الخاصة طالما أنها تتماشى مع الأهداف العامة للمناهج الأساسية. ويمكن للمؤسسات الخاصة تحديد أهداف تكميلية، مثل تعلّم لغة ثالثة أو التركيز على الفنون أو العلوم أو الدين، شرط الحصول على موافقة وزارة التربية. ويفرض قانون التعليم الخاص في الصين لعام 2021 استخدام المناهج الدراسية الوطنية في المدارس الخاصة.

أما في ولاية نيو ساوث ويلز في أستراليا، فعلى المدارس الخاصة المسجلة مواءمة برنامجها التعليمي مع مناهج وإرشادات هيئة معايير التعليم المعتمدة من قبل وزارة التعليم. وبإمكان المدارس المسجّلة التي لا تتمتع بالاعتماد لتقديم شهاداتي الصفين 11 أو 12 أن تتقدّم بطلب لتعديل نتيجة أو أكثر من نتائج المنهج. وفي ولاية كوينزلاند، على البرامج التعليمية للمدارس الخاصة أن تكون متسقةً مع إعلان ملبورن حول الأهداف التعليمية للشباب الأسترالي كما وعليها أن تطبّق المنهاج الوطني أو المنهاج المعترف به من قبل هيئة المناهج والتقييم والتقارير الأسترالية.

وهناك قضيتان تثيران الانقسام بين المدارس الحكومية والخاصة في العديد من البلدان، ولا سيما في شمال أفريقيا وغرب آسيا، وهما الدين ولغة التدريس. وعلى الرغم من أنّ اللغة العربية هي لغة التدريس الرسمية في معظم أنحاء المنطقة، فالإنجليزية والفرنسية تستخدمان على نطاق واسع في المدارس الخاصة. وتفرض معظم الدول تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية، على الرغم من أنّ المدارس يمكن أن تتّبع منهجًا من اختيارها معتمدًا في مكان آخر، شرط الحصول على الموافقة. ففي الكويت، على المدارس غير الحكومية اتباع أهداف التعليم العام، واحترام القيم الإسلامية، وتعليم الثقافة المحلية واللّغة العربية. وفي المملكة العربية السعودية، يُطلب من المدارس الخاصة تدريس اللّغة العربية والدراسات الإسلامية حتى عندما تتّبع منهجًا دوليًا (Arab News, 2013). كذلك، تفرض دولة الإمارات العربية المتحدة إلزامية الدراسات الإسلامية (للطلاب المسلمين) واللّغة العربية والدراسات الاجتماعية (لجميع الطلاب) في المدارس الخاصة. ويمنع كلّ من عُمان والسودان المدارس غير الحكومية من استخدام مواد قراءة تتعارض مع القيم الإسلامية (Al Qasimi Foundation for Policy Research, 2021).

أمّا في لبنان، فيتمّ تدريس المنهج الوطني باللّغة العربية، مع إدخال اللّغة الأجنبية الأولى (الفرنسية أو الإنجليزية) ابتداءً من الصف الأول واللّغة الثانية ابتداءً من الصف السابع. ومع ذلك، في العديد من المدارس الخاصة، يبدأ تدريس اللّغة الأجنبية الثانية في الصفوف الابتدائية. وبعد الصفوف الابتدائية يُدرَّس المنهج باللّغتين أي بالعربية (للعلوم الإنسانية والاجتماعية) وباللغة الأجنبية الأولى (للرياضيات والعلوم) (Zakharia, 2016). وفي المغرب، اللّغة العربية هي لغة التدريس الرسمية. لكن ظهرت مدارس خاصة ثنائية اللّغة باهظة الثمن وانتقائية (تقوم بالتدريس باللّغتين الفرنسية والإنجليزية أو الإسبانية) فوفّرت ميزةً نسبيةً للأثرياء في النفاذ إلى التعليم العالي وإلى فرص عمل أكثر ربحيةً (CMEPT, 2014).

ويحق للمدارس غير الحكومية في فيجي أن تتّبع مناهجها الخاصة شريطة الحصول على موافقة وزارية ولكن عليها تدريس مواد محددة تتعلّق بالصحة والتربية المدنية وقضايا المصلحة الوطنية. بالإضافة إلى ذلك، على المدارس الابتدائية تعليم لغة الآيتوكية iTaukei والهندية الفيجية كمادتين إلزاميتين. من جهة أخرى، على المدارس غير الحكومية في السند في باكستان تدريس اللغة السندية كما وعليها أن تتّبع مناهج تكون على الأقل، "على قدم المساواة"، مع المناهج المعتمدة من قبل الحكومة (Sindh Government, 2002, p. 4).

يتم التعامل مع الدين بطرق مختلفة في الأنظمة التعليمية غالبًا ما يكون تنظيم المدارس الدينية أمرًا صعبًا عندما يتعلّق الأمر بمسائل تشمل المناهج الدراسية والسلامة والقبول (**الإطار 3.6**). وتركّز بعض الدول على التعليم العلماني في المدارس الحكومية وغير الحكومية. ففي فرنسا، التي تلتزم بمبدأ العلمانية، لا يتمّ تدريس الدين كمادة مدرسيّة. ويسمح قانون التعليم في فيجي لعام 1978 للمدارس توفير تعليم ديني غير إلزامي، ولكن يجب أن تظلّ معظم المواد علمانيةً وإلا تعرّضت المؤسسة لخطر عدم الاعتراف بها كمدرسة. على النقيض من ذلك، في توفالو، وافق الوزير على منهج المدرستين غير حكوميتين بعد التشاور مع اللجنة الاستشارية التعليمية؛ ولكن يجوز لمدير التعليم إلغاء تسجيل هاتين المدرستين إذا تبيّن أن المنهج المتّبع فيهما "بعيد عن المنهج الحكومي بشكل متواصل وملحوظ أو أنه لم يتمّ توفير التعليم الديني كجزء من المنهج الدراسي".

> حوالي 53 ٪ من البلدان لديها لوائح تتناول اعتماد المعلّمين في المدارس غير الحكومية

الإطار 3.6:

غالبًا ما يكون من الصعب الحفاظ على استقلالية المدارس الدينية وضمان المساءلة في الوقت عينه

قد تكون المدارس الدينية مثيرةً للجدل على الرغم من أنّها جزء أساسي من النظام التعليمي في العديد من البلدان. وغالبًا ما يتمّ الاعتراض بشدّة على حصولها على تمويل حكومي، حيث قد تفرض هذه المدارس تعاليم دينيةً معيّنةً تُعتبر على أنها تضع حواجز بين المجموعات المختلفة، لا سيّما من خلال القبول الانتقائي. كذلك، يُخشى من أن تكون المدارس الدينية تخضع لرقابة أقلّ من غيرها، خاصةً عندما لا تتلقى أي تمويل حكومي (Maussen and Bader,2015). وتشير الأمثلة من جميع أنحاء العالم إلى أنّ التدقيق غير كاف في بعض الأحيان.

وتنتشر سياسات القبول الانتقائية القائمة على المعتقدات الدينية في المدارس الدينية. ففي إنجلترا (المملكة المتحدة)، يمكن لمثل هذه المدارس تصنيف مقدّمي الطلبات وفقاً لمستوى تديّنهم الذي تقيّمه عبر استخدام معايير معقّدة (Burgess et al., 2020). وقد أصدرت وزارة التربية تحذيراً، على سبيل المثال، لمدرسة إسلامية كانت قد خصّصت مداخل منفصلة للبنين والبنات كما وفصلت الأطفال حسب الجنس في جميع الفصول والنشاطات (Lowrie, 2017) ولمدرسة حضانة يهودية كانت تقوم أيضاً بفصل الأطفال حسب الجنس، وتعزيز الصور النمطية الجنسانية (National Secular Society, 2019). وفي ولاية كارولينا الشمالية في الولايات المتحدة، كانت سياسات القبول في إحدى المدارس الكاثوليكية تستبعد صراحةً العائلات التي تعتنق الديانات غير المسيحية أو التي تتصرف بطرق تُعتبر "ملتويةً ومنحرفةً" (Kahlenberg, 2020).

وغالبًا ما تثير المدارس الدينية مخاوف في ما يتعلق بحماية الأطفال. وقد تمّ رفع دعاوى قضائية تتعلّق باعتداءات جنسية وعقابات جسدية في الأرجنتين وشيلي (Bishop Accountability, 2021) وفي فرنسا، حيث تمّ إغلاق مدرسة كاثوليكية تقليدية بعد مزاعم طالتها بإساءة معاملة الأطفال (RFI, 2017)، وفي المملكة المتحدة (IICSA, 2019) والولايات المتحدة (ProPublica, 2021). وقد تمّ الإبلاغ عن استخدام العقاب الجسدي وعن وجود اعتداءات جنسية في المدارس الرهبانية البوذية في ميانمار والتي تضمّ ما لا يقل عن 300000 طفل والتي تعيق فيها الحصانة الدينية عملية التحقيق (Phillips, 2018). كذلك، لا تزال المدارس القرآنية في السنغال المعروفة "بالدارا" خارج نظام التعليم الوطني على الرغم من محاولات إدماجها (RFI, 2019). وتشير التقديرات إلى أنّ 17 طالبًا لقوا حتفهم بسبب "العنف أو الإهمال أو التعريض للخطر" بين 2017 و2020، ممّا أدى إلى دعوة المعلمين إلى كسر الصمت بشأن هذه القضية (Senghor, 2020). وقد تمّ تسليط الضوء على حالات أجبر فيها المعلّمون الطلاب على التسوّل وعرّضوهم لسوء معاملة وإهمال جسيمين (Human Rights Watch, 2019).

والعقاب الجسدي هو مصدر قلق كبير في جنوب آسيا. ففي بوتان، وجد تقييم أجرته وزارة التربية في العام 2010 أنّ 11 مدرسةً من أصل 126 مدرسةً رهبانيةً تستخدم العقاب الجسدي مثل الضرب والصفع والجلد. وفي الهند، وجدت دراسة استقصائية أجرتها وزارة المرأة ونماء الطفل في العام 2007 للأطفال في 11 ولايةً أنّ نصف الفتيات على الأقلّ قد تعرضن لشكل من أشكال العنف، بما في ذلك في المدارس الخاصة والدينية (UNICEF, 2016). وفي باكستان، تعتبر الانتهاكات الجنسية في المدارس والمدارس الدينية قضيةً قائمةً منذ مدة طويلة وواسعة الانتشار (Zafar, 2020)، مع تقارير تفيد أنّ الشرطة تتقاضى الرشاوى لعدم ملاحقة رجال الدين (Gannon, 2017).

وغالبًا ما تظهر التوترات بين متطلّبات المناهج الوطنية والمدارس الدينية، لا سيما في مواضيع مثل الدين والعلوم والتربية الجنسية. وفي إنجلترا، وجد تقرير شمل أكثر من 600 مدرسة ثانوية حكومية دينية (كاثوليكية، وتابعة لكنيسة إنجلترا، ومسلمة ويهودية) أنه في ثلثي المدارس، كان تدريس الجنس والعلاقات يتمّ وفقًا للمبادئ الدينية، بما في ذلك أنّ الجنس خارج الزواج الديني خطأ وأنّ الطلاق غير معترف به وأنّ المثلية الجنسية خطأ (National Secular Society, 2018). وفي برمنغهام في إنجلترا، تبيّن أنّ أحد الكتب المدرسية في مدرسة إسلامية غير مسجّلة يدعو إلى قتل المثليين (Titheradge, 2018). وفي الولايات المتحدة، تقدّم المدارس اليهودية الأرثوذكسية المتطرّفة (المدارس الدينية الخاصة) تعليمًا بدائيًا في الرياضيات والعلوم واللّغة الإنجليزية لمدة 90 دقيقةً في نهاية اليوم الدراسي، مع إلغاء الدروس في بعض الأحيان في المناسبات الدينية (Hassan, 2021; New York Times, 2021).

وتخضع المدارس الدينية أيضًا للتدقيق بسبب المخاوف من أن يكون بعضها ينشر الكراهية الدينية والتطرّف بين الشباب. وفي كينيا، تبيّن أنّ المؤسسات المرتبطة بالمنظمات المتطرّفة قد استخدمت المدارس الدينية لنشر الفكر الجهادي الراديكالي (Mkutu and Opondo, 2019). وفي باكستان، وجد مسح للطلاب أنّ الملتحقين بالمدارس الدينية لديهم آراء متطرّفة أكثر من أولئك الملتحقين بالمدارس العلمانية (Hanif et al., 2021). وقد وجد مسح لطلاب المدارس الدينية في إقليم البنجاب أنّ 45٪ يوافقون على أنّ المدارس الدينية تشارك في النشاطات السياسية في حين أكّد 42٪ منهم على أنّها متورّطة في أنشطة متطرّفة (Qadri, 2018).

تتناول اللوائح التنظيمية أيضًا اعتماد المعلمين وظروف العمل

عمليًا تتمتّع جميع البلدان تقريباً (93٪) بلوائح تتناول اعتماد أو تدريب معلّمي المدارس الابتدائية والثانوية في المدارس غير الحكومية. وفي العقد الماضي، تمّ تبني أو تعديل اللوائح في 80 دولة. وحوالي 53٪ من البلدان لديها لوائح تتناول اعتماد المعلّمين في المدارس غير الحكومية، حيث تتراوح الحصص الإقليمية من 30٪ في شمال أفريقيا وغرب آسيا إلى 82٪ في شرق وجنوب شرق آسيا.

وفي بوركينا فاسو، على معلّمي المدارس غير الحكومية أن يكونوا حاصلين على الشهادة أو المؤهلات المطلوبة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتلقوا تدريبًا مستمرًا ومعتمدًا. ويمنح المدير الإقليمي للتعليم الأساسي ومحو الأمية الإذن بقيادة الدروس أو التدريس. ولكن في العديد من البلدان الأفريقية جنوب الصحراء، يميل العديد من معلّمي المدارس الخاصة إلى عدم الخضوع لتدريب مهني (Lange et al., 2021). فالمدارس الخاصة في غينيا مثلاً أقلّ تطلبًا لجهة مؤهلات الموظفين من المدارس

الحكومية (Somparé and Somparé, 2018). كذلك فإنّ ما بين 80٪ و90٪ من معلّمي برنامج Bridge في أوغندا غير مجازين (Education International، 2017).

وفي دول مجلس التعاون الخليجي، على المعلّمين، ليكونوا مؤهلين لشغل وظائف في قطاع التعليم، استيفاء معايير الترخيص والاعتماد التي تفرضها الوزارات. وفي البحرين والإمارات العربية المتحدة، يشترط على معلّمي المدارس الابتدائية أن يكونوا حاصلين على بكالوريوس في التربية كما ويُشترط على معلّمي المدارس الثانوية أن يكونوا حاصلين على شهادة علمية في المادة التي يدرّسونها مع تخصص ثانوي في التربية. وتُلزم وزارة التربية البحرينية المعلّمين بالخضوع لامتحانات كفاءة في المواد التي يدرّسونها. وقد أدخلت وزارة التربية في الإمارات العربية المتحدة مؤخرًا متطلبات للترخيص، ممّا يشير إلى توجّه نحو مزيد من توحيد المعايير في مجال تدريب المعلمين ومؤهلاتهم (Al Qasimi Foundation for Policy Research, 2021).

ويتمتع ثلثا الدول بلوائح تنظيمية تتعلّق برواتب المعلّمين في المدارس غير الحكومية. ولكن في 28٪ فقط من البلدان يخضع المعلّمون في المدارس غير الحكومية للقوانين نفسها التي تشمل المعلّمين في المدارس الحكومية في ما يخصّ ظروف العمل. وفي 15 دولةً تشمل اللوائح التنظيمية جميع أنواع المدارس غير الحكومية. أمّا في 23 دولةً، فلا يتمتّع إلا المعلّمون العاملون في المدارس المدعومة من الحكومة بالمعاملة نفسها.

وفي تشيلي، نص قانون العام 2016 الذي اعتمد السياسة الوطنية للمعلّمين على تشديد شروط القبول والتقييمات المنتظمة والتطوير المهني المدعوم من الحكومة (Mizala and Schneider, 2019). وعلى الرغم من المعارضة القوية من المدارس الخاصة، غطّت النسخة النهائية من القانون جميع المعلّمين في المدارس الحكومية والخاصة المدعومة (Treviño et al., 2018) وألغت الاختلافات المبنية على نوع العقد (القانون العام مقابل القانون الخاص) الذي تمّ توظيفهم بموجبه. ولكن في السلفادور وغواتيمالا، يخضع معلّمو المدارس الخاصة لقانون العمل الخاص ولا يُعتبرون موظفين في الخدمة المدنية. وفي الفلبين، تقوم المدارس غير الحكومية بتعيين معلّميها، الذين يجب أن يستوفوا المؤهلات والمعايير الواردة في دليل العام 2011. ويتمّ تنظيم شروط توظيف المعلّمين في المدارس غير الحكومية من خلال إرشادات حول سلسلة الرواتب وساعات التدريس والتطوير المهني. ولكن على عكس المعلّمين في المدارس الحكومية، لا يتعيّن على المعلّمين غير الحكوميين أن يخضعوا لتدريب على استخدام المنهج الوطني كما ويتمتّعون بمزيد من الحرية في ما يتعلق بأساليب التدريس.

وفي بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الناطقة باللغة الفرنسية مجموعة متنوعة من ترتيبات العمل الخاصة بالمعلّمين، ولكن هناك أربعة أنواع من العقود

> وجدت دراسةٌ استقصائية شملت 1000 مدرسة في خمس مدن أنَّ 56٪ منها غير مسجلة، وأنّ ثلث تلك المدارس كان يعمل منذ خمس سنوات على الأقلّ

هي الأكثر شيوعًا بشكل عام، كما هي الحال في توغو، أي موظف حكومي، أو موظف خاص، أو مؤقت، أو تطوعي/مجتمعي. وتتفاوت ظروف هؤلاء المعلّمين من حيث الأمن الوظيفي، وسلسلة الرواتب، والضمان الاجتماعي والمعاشات التقاعدية، والاستحقاقات العائلية، والنفاذ إلى تطوير مهني مستمر. وعادةً يتقاضى المعلّمون المتطوّعون أو المجتمعيون رواتب أقلّ من الحد الأدنى للأجور مع غياب للضمان الاجتماعي والتأمين الطبي. وعدد المعلمين المتعاقدين مع المدارس الخاصة آخذ في الازدياد؛ ولكن هؤلاء هم عادةً أقلّ تأهيلًا، وخبرةً تعليميةً وتدريبًا من أقرانهم في المدارس الحكومية (Lange et al., 2021).

من جهتها، تفضّل الحكومة الإثيوبية منح الحق في معاشات تقاعدية لجميع المعلّمين المتعاقدين في كلّ من المدارس الخاصة والحكومية، على الرغم من أنّ المدارس الخاصة تتمتّع باستقلالية في ما يتعلّق بالرواتب التي تختلف بشكل كبير. وفي السودان، 50٪ من المعلّمين في المدارس الخاصة هم معلّمون متعاقدون. وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، يحقّ للمدارس الخاصة المستقلّة تحديد رواتب المعلّمين وتعيينهم وفصلهم، على النحو المبيّن في سياسة التعليم والتدريب. وفي أوغندا، تفضّل المدارس الخاصة توظيف الرجال على النساء. والمعلّمون العاملون في المدارس الخاصة هم جميعًا متعاقدون وغالبًا بموجب عقد شفهي (International Task Force on Teachers for Education 2030, 2020).

وقد أثّرت أزمة فيروس كوفيد-19 بشكل كبير على ظروف عمل معلّمي القطاع الخاص. فبعد إغلاق المدارس وعدم دفع الرسوم المدرسية، كان من الصعب جدًا على أصحاب المدارس دفع رواتب المعلّمين. وفي ولاية كارناتاكا الهندية، أكّدت الإدارة الموحّدة للمدارس الابتدائية والثانوية أنّه بحلول أيلول/ سبتمبر 2020، كان قد تمّ فصل 50٪ من المعلّمين فيما كان الـ50٪ المتبقون يتقاضون نصف راتب (Shrinivasa, 2020). وقد برزت مشاكل مماثلة في المدارس الكاثوليكية في بوركينا فاسو والكاميرون وكوت ديفوار والسنغال وتوغو وهي قد واجهت قيودًا ماليةً شديدةً أدّت إلى صعوبة خطيرة في ضمان دفع رواتب المعلّمين (Lange et al., 2021; Wodon, 2020).

غالباً ما يقوّض التطبيق الضعيف للّوائح التنظيمية فعاليّتها

على الرغم من الوجود المكثّف للوائح التنظيمية، غالبًا ما تبقى نظريةً إلى حد كبير، مع تأخّر في تطبيقها. وقد لا تكون آليات الشكوى والتعويض الفعّالة موجودةً أو شغّالة.

لا تزال العديد من المدارس غير الحكومية غير مسجّلة

نظرًا إلى أنّ تسجيل المدارس في البلدان الفقيرة غالبًا ما يكون مرهقًا وبطيئًا ومعرضًا للفساد، فإنّ العديد من المدارس تعمل من دون ترخيص ومن دون تلبية الحد الأدنى من الشروط. وقد وجدت مراجعة لأربع مناطق في ولاية جهارخاند الهندية أنّ 352 من أصل 547 مدرسةً خاصةً شغّالةً قد تقدمت بطلب ليتمّ الاعتراف بها في 2013-2015، لكن 101 منها فقط كانت مستوفيةً للشروط. وفي منتصف العام 2016، علقت اقتراحاتها في مديرية التعليم الابتدائي. وفي ولاية غوجارات، بعد أربع سنوات من دخول قواعد الحق في التعليم لعام 2012 حيّز التنفيذ، كان أكثر من 2000 مدرسة خاصة مستقلّة تعمل من دون إفادة اعتراف بها (India Comptroller and Auditor General, 2017).

والوضع مماثل في أفريقيا جنوب الصحراء. فمع اعتماد لوائح تأسيس أكثر صرامةً، تظلّ العديد من المدارس غير النظامية غير مسجلة أو غير معترف بها، حيث تفتقر الحكومات إلى القدرة على تطبيق القواعد كما وتفتقر للموارد لتعيين موظفين في هيئات التفتيش (Baum et al., 2018). وقد وجدت دراسة استقصائية شملت 1000 مدرسة في خمس مدن أنّ 56٪ منها غير مسجلة، وأنّ ثلث تلك المدارس كان يعمل منذ خمس سنوات على الأقلّ (CapPlus, 2017). وفي بوركينا فاسو، كشفت زيارات التفتيش الحكومية في 13 منطقةً عن أنّ 649 مدرسةً لا تستوفي الحد الأدنى من معايير التسجيل. ومن بين هذه المدارس، تم اعتبار أنّ 65٪ "غير معترف بها، لكنها قابلة للمساعدة" بدعم من الوزارة؛ أمّا الـ35٪ المتبقية فصُنّفت على أنها "غير معترف بها وغير قابلة للمساعدة" فأُمرت بالإغلاق (Ouédraogo، 2018).

وتواجه نيجيريا تحديات كبيرة في مجال تسجيل المدارس. ففي ولاية لاغوس، تضاعف عدد المدارس الخاصة الجديدة المسجّلة بين عامي 2019 و2020، من 729 إلى 1660. ولكن بحلول العام 2021، كانت الحكومة قد وافقت على مدرسة واحدة فقط من بين كل 20 مدرسةً خاصةً في الولاية (Premium Times, 2021). وفي مسح لمدراء المدارس الخاصة، أعرب 62٪ عن معارضته أو معارضته بشدّة على أنّ عملية تقديم طلبات التسجيل كانت سهلة، ووصلت هذه النسبة إلى 57٪ في السؤال حول إمكانية استيفاء معظم المتطلّبات من قبل أنواع المدارس كافةً (Binci et al., 2016). وفي الحكومة المحلية في آجيرومي-إيفلدون، تبيّن أنّ 1٪ من المدارس دفعت الرسوم المطلوبة، وأشارت 74٪ من المدارس غير المسجّلة إلى أنّ الأسباب الأساسية لعدم التسجيل هي الافتقار إلى مبان خاصة مشيّدة للمدرسة ووجود بنى تحتية غير ملائمة وإلى عدم امتلاك أراض خاصة بها (Baum et al., 2018). وأكّدت نسبة ما يقارب 40٪ من المدارس التي خضعت للمسح في حي ماكوكو الفقير إنها ستبقى غير مسجّلة، ويرجع ذلك أساسًا إلى استحالة استيفائها لشروط اللوائح التنظيمية (Härmä and Adefisayo, 2013). وفي إقليم العاصمة الفيدرالية أبوجا، كانت 66٪ من المدارس غير الحكومية غير مسجّلة في العام 2016 (Härmä, 2019).

وبينما تميل المدارس غير المسجّلة إلى العمل خارج رقابة السلطات الحكومية فتُستبعد من البيانات الإدارية الرسمية، وجد هذا التقرير أنّ ما لا يقل عن 27 دولةً شملت هذه المدارس في إحصاءاتها. وتنشر وزارة التربية في بوركينا فاسو قائمةً سنويةً بالمدارس غير المرخّصة وتنشرها عبر موقعها الإلكتروني ووسائل الإعلام الإخبارية وعلى فايسبوك (Lange et al., 2021). وتصنّف وزارة التربية والرياضة الأوغندية المدارس غير الحكومية وفقًا لوضع التسجيل على أنّها أما مرخّصة أما مسجّلة أما غير مسجّلة. وفي العام 2017، تمّ توثيق 14٪ من المدارس الابتدائية و13٪ من المدارس الثانوية على أنها غير مسجّلة.

وقد تباينت الردود، حيث خفّفت بعض البلدان من شروط التسجيل وساعدت المدارس على استيفائها، فيما أمر البعض الآخر المدارس غير المسجّلة بالإغلاق الفوري. وفي غانا، كان تطبيق السياسات مرنًا، حيث تقدّمت المدارس للتسجيل بعد بدء العمل واستقطاب الطلاب. ولكن في الوقت نفسه، ذكرت المدارس تلقي المسؤولين الحكوميين رشاوي للتغاضي عن أوجه القصور الخطيرة في عمليّة تقديم الطلبات وعمليّات التفتيش الروتينية. وأفادت 67٪ من المدارس تقريبًا أنها خضعت للتفتيش في العام 2017 (Härmä, 2019). وفي أوغندا، نادراً ما يتمّ إقفال المدارس غير الحكومية لعدم استيفائها للمعايير. ويساعدها المسؤولون الحكوميون على استيفاء الحد الأدنى من المعايير وعلى تطوير خطة تحسين مدرسية. بالإضافة إلى ذلك، يتمّ تقييم المتطلّبات الخاصة بالحد الأدنى من مساحة الأراضي بطريقة مرنة، ويتم منح المزوّدين مزيداً من الوقت للامتثال لأي معايير متبقية.

وعلى النقيض من ذلك، في كينيا، وبعد حادث مميت في مدرسة غير مسجّلة، أمرت الحكومة بإقفال جميع المدارس غير المسجّلة من دون التمييز بين تلك التي كانت بالفعل في منتصف عملية التسجيل الحكومي وتلك التي لم تتخذ أيّ خطوة في هذا الاتجاه حتى مع لجنة خدمة المعلّمين (Cheruiyot, 2019). وفي جوهانسبرج في جنوب أفريقيا، تمّ إقفال مدرستين غير قانونيتين في العام 2020 لعدم تسجيلهما في إدارة التربية في غوتنغ. بالإضافة إلى ذلك، يفتقر بعض المعلّمين إلى وثائق هوية قانونية وإلى الوثائق التي يطلبها مجلس جنوب أفريقيا للمعلّمين لممارسة المهنة (Maphanga, 2020).

ومع ذلك، غالبًا ما تفتقر البلدان إلى القدرة على إنفاذ إقفال المدارس، كما في نيجيريا. ففي أبوجا، كان لإدارة ضمان الجودة السلطة لإقفال 550 مدرسةً تعمل بشكل غير قانوني ولكن الإدارة لم تكن تتمتع بالموارد اللازمة لتنفيذ ذلك وتقديم خدمات أخرى (Härmä, 2019). ومع ذلك، في العام 2021، أقفلت حكومة ولاية أوسون أكثر من 600 دار حضانة ومدرسة ابتدائية لفشلها في استيفاء الحد الأدنى من المعايير، وأعلنت "الحرب على المدارس التي تنبت كالفطر" mushroom schools و"عدم التسامح مع الدجالين في النظام والمدارس التي لا تلبّي المعايير المطلوبة". وصرّحت السلطات إنّ أي شخص يرغب في تأسيس مدرسة جديدة يحتاج إلى إفادة من مجلس تسجيل المعلّمين في نيجيريا (Premium Times, 2021).

تهدف آليات ضمان الجودة والعقوبات إلى رفع المعايير

على الصعيد العالمي، تفرض جميع البلدان التفتيش على المدارس الابتدائية والثانوية غير الحكومية، على الرغم من أنّ هذا إلزامي لكافة أنواع المدارس غير الحكومية في 81٪ فقط من البلدان. وغالبًا ما تحدّد البلدان محتوى التفتيش والمعايير التي يجب أن تستفيها المدارس، فضلاً عن الإجراءات المحتملة عند تعذّر قيامها بذلك، من توجيه التحذير إلى فرض العقوبات. والعقوبات الأشدّ، على غرار إقفال المدرسة أو سحب الترخيص، هي أيضًا الأكثر شيوعًا وهي موجودة عمليًا في جميع البلدان. وفي 54٪ من البلدان، تحدد اللوائح التنظيمية أيضًا مدة الإقفال.

في بوركينا فاسو، يسمح أمر صدر في العام 2004 لوزارة التربية، بناءً على نصيحة اللجنة الدائمة للتعليم الخاص، بإقفال المدارس الأساسية الخاصة التي لا تستوفي المواصفات. ويتمّ إقفال المدارس الخاصة بشكل منتظم، حيث تشير الوزارة عادةً إلى ظروف تفرض ذلك مثل الاكتظاظ أو وجود مبان غير صحية أو خطرة. وعلى الرغم من أنّ المعلمين ليس لديهم دائمًا عقود مكتوبة، ولا يتقاضون رواتبهم وفقًا لسلسلة الرواتب الرسمية ولا يُصرّح عنهم لدى الضمان الاجتماعي، إلا أنّ هذه العوامل لم يتمّ ذكرها من بين الأسباب التي تؤدي إلى الإقفال (Lange e al., 2021). على النقيض من ذلك، لا يوجد في موريتانيا لائحة تنظيمية تطالب المدارس الخاصة التي تعتمد على الحكومة بالخضوع للتفتيش. وفي حال تمّ تفتيش هذه المدارس، لا يمكن تطبيق أي عقوبات بناءً على نتائج التفتيش، كما أنّها معفاة من العقوبات بناءً على نتائج الامتحانات (World Bank, 2016).

وفي شمال أفريقيا وغرب آسيا، تطلب دول مثل الجزائر وليبيا والعراق من طلاب المدارس غير الحكومية الخضوع للامتحانات الثانوية على مستوى الدولة. وهذه هي حال السودان أيضًا، على الرغم من أنّ السودان يعفي عمومًا المدارس الدولية من هذا المطلب لأنّ مناهجها الدراسيّة قد تتطلّب اختبارات أخرى. وفي دولة الإمارات العربية المتحدة التي لديها قطاع تعليمي غير حكومي كبير، تعادل شهادة إتمام المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة غير العربية الشهادة الوطنية "وفقًا للشروط التي تحددها الوزارة" (United Arab Emirates Cabinet, 2008).

وفي بوتان، على المدارس الخاصة تقييم ومراجعة أدائها. وتخضع معظم المدارس أيضًا لتقييمات وزارية سنوية كما ويخضع الطلاب لامتحانات وطنية. وعند تلقي الوزارة أي إشعار يفيد بأنّ مدرسةً خاصةً لم تمتثل لأي من الإرشادات تقوم بالتحقق من المسألة وتصدر تحذيرًا مكتوبًا بحق المدرسة إذا تبيّن أنها فعلاً غير ممتثلة، وقد توصي بتعليق ترخيصها أو سحبه وصولًا إلى إغلاق المدرسة.

وينصّ قانون الحق في التعليم لعام 2009 في الهند على أنّه لا يمكن إنشاء المدارس أو الاعتراف بها ما لم تستوفِ المعايير والمواصفات الواردة في ملحق القانون. وإذا تجاوز عدم الامتثال ثلاث سنوات، على السلطات سحب الاعتراف بالمدرسة، فتُفرض على المالكين غرامات كبيرة إذا استمروا في تشغيل المدرسة. وفي ولاية كارناتاكا، هدّد وزير التربية بإقفال أكثر من 1400 مدرسة خاصة غير ممتثلة للقانون (Deccan Chronicle, 2014). وفي العام 2016، تمّ إقفال 1170 مدرسةً خاصةً في ولاية البنجاب. وقد أفاد تحالف المدارس الوطنية المستقلّة، الذي يمثّل 55400 مدرسة خاصة في جميع أنحاء الهند، أنّ أكثر من 15000 مدرسة تلقت إخطارات بالإغلاق لعدم الامتثال (Iyer and Counihan, 2018).

في الفلبين، يتمّ العمل بإجراءات الاعتماد الخاصة منذ السبعينيات وذلك لمعالجة المخاوف بشأن التنظيم الحكومي. ففي الماضي، كان بإمكان الحكومة تقييد الالتحاق بالمدارس الخاصة لحماية المدارس الحكومية من المنافسة. ويمكن للمدارس غير الحكومية المعترف بها التقدم طواعيةً للحصول على الاعتماد، وهو شكل من أشكال شهادات الجودة، وذلك في إطار اتحاد وكالات الاعتماد في الفلبين. في حالة منح هذا الاعتماد، قد يُسمح للمدرسة بمزيد من الاستقلالية والتحرر من القيود (مع عدم خضوع المدارس لتقييمات دورية) وبمساعدة مالية من الدولة. وتعتمد درجة استقلالية المدارس الخاصة، مقارنةً بالمعايير الحكومية، على مستوى الاعتماد الذي تحصل عليه. ومع ذلك، بقيت بعض القضايا المتعلّقة بالمساءلة عالقةً بين الاتحاد ووزارة التربية (Rossignoli, 2021).

وتخضع جميع المدارس غير الحكومية في فيجي لتقييم خارجي من قبل مسؤولين مفوضين من قبل الأمين العام الدائم حيث يمكنهم الدخول والتفتيش في أي وقت مع أو من دون إشعار. وتتطلّب سياسة مراقبة المعايير وتفتيش المدارس لعام 2014 من المدارس أيضًا تقديم مراجعات تقييم ذاتي إلى مسؤول التعليم في المنطقة، وعليه أن يتحقق منها مرةً واحدةً على الأقل كل ثلاث سنوات. وقد يتمّ سحب شهادة تسجيل المدارس التي تبقى غير ممتثلة بعد توجيه تحذير رسمي لها أو قد يتم حتى إقفالها بموجب قرار صادر عن الأمين العام الدائم. أما في جورجيا، فالاعتماد من قبل المركز الوطني لتحسين جودة التعليم طوعي، ولكنّه مطلوب للمدارس التي تتقدّم بطلب للانضمام إلى برنامج القسائم الحكومي. ويحقّ للمدارس المجازة والمعتمدة إصدار الشهادات.

وفي مدارس الشراكة بين القطاعين العام والخاص concession schools في بوغوتا، التي تُعدّ تجربة المدارس المستقلة charter school في كولومبيا، لا يتمّ تجديد العقود إذا لم تستوفِ المدارس معايير النتائج التعلّمية. ومن بين 25 مدرسةً خاصةً مستقلةً بدأت العمل في العام 2000 بموجب عقود مدتها 15 عامًا، لم يتمّ تجديد عقود 3 منها بعد تقييم الحكومة للبرنامج في العام 2014 فأصبحت خاضعةً للإدارة العامة المباشرة (Edwards Jr and Termes, 2018). وتحدّد السلطة التعليمية الوطنية في الإكوادور معايير ومؤشرات جودة التعليم التي يجب استخدامها في التقييمات التي يجريها المعهد الوطني للتقييم التربوي في ما يخص الأداء الأكاديمي للطلاب والمواءمة مع المناهج الدراسية الوطنية الإلزامية وأداء المعلّمين والمدراء. وفي البيرو، على الرغم من أنّ الإشراف على المدارس الخاصة هو مسؤولية الدولة، فاللامركزية التعليمية منذ العام 2014 طرحت صعوبةً في الإشراف على المزوّدين من القطاع الخاص حيث تفتقر الوحدات الوزارية إلى القدرات والموارد للقيام بذلك (Balarin, 2015).

وعلى الرغم من صوابية اللوائح التنظيمية، إلا أنّ عمليات الإقفال المفاجئ يمكن أن تعرّض تعليم العديد من الأطفال للخطر، كما شوهد في البلدان التي أدت فيها الصعوبات المالية الناجمة عن جائحة فيروس كوفيد-19 إلى إغلاق المدارس. ومع تسرّب بعض الطلاب وانتقال البعض الآخر إلى المؤسسات الحكومية، واجهت المؤسسات الخاصة انخفاضًا في إيرادات الرسوم الدراسية (Wodon, 2021b). وفي ولاية البنجاب الهندية، حذّرت وزارة التعليم 38 مدرسةً خاصةً فرضت رسومًا خلال فترة الإقفال على الرغم من أنها أُمرت بعدم القيام بذلك، أنه سيتمّ سحب ترخيصها إذا لم تقم بإلغاء الرسوم (Sood and Prakash, 2020).

قد تفشل المساءلة القائمة على الاختبارات في تحقيق أهدافها

تُعتبر نتائج الامتحانات من إحدى آليات المساءلة المستخدمة لضمان استيفاء المدارس غير الحكومية للمعايير. لكنّ القليل من الأنظمة يتمتع بالقدرة على استخدام هذه الآلية بشكل فعّال، وعادةً ما تعاني المساءلة القائمة على الاختبارات من مشاكل مفاهيميّة وعمليّة.

في بوروندي، تخضع جميع المدارس لعمليات التفتيش. بالإضافة إلى ذلك، يحقّ لطلاب المدارس الثانوية الخاصة التقدم للامتحانات الوطنية بعد الصفين السادس والعاشر. وقد يتمّ إقفال المدارس الخاصة التي يقلّ معدل نجاحها عن 30٪ في نهاية كلّ عام دراسي؛ وفي العام 17/2016، تمّ إقفال المدارس الخاصة التي قلّت نتائجها عن 20٪ (Agence Bujumbura News,

> في بوروندي، تمّ إقفال المدارس الخاصة التي قلّت نتائجها عن 20٪ في العام 2016/2017

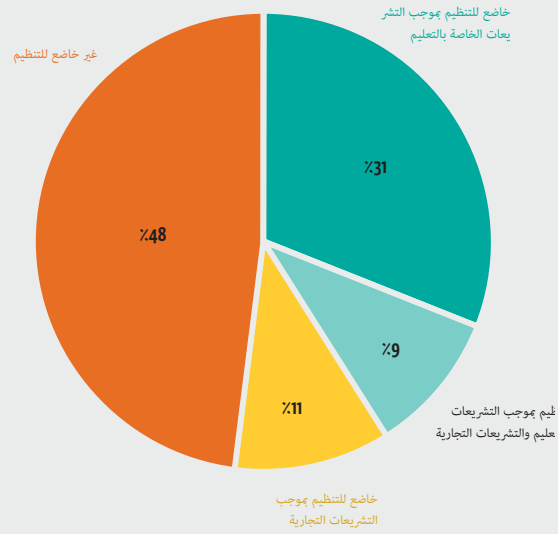
2017). أمّا في شيلي، فقد منح قانون الإعانة المدرسية التفضيلية لعام 2008 تمويلًا إضافيًا للمدارس التي استقبلت طلابًا من الفئات المحرومة، وقد رُفعت قيمة القسيمة للمدارس التي تبنّت إجراءات مساءلة أكثر صرامةً بناءً على تصنيف المدارس وجعل معلوماتها متاحة علنًا.

وتفقد المدارس ذات الأداء الضعيف الاستقلالية فيتوّجب عليها أن تتعاقد مع خدمات تحسين خارجية. وإذا لم تنتقل إلى فئة أداء أعلى في غضون ثلاث سنوات، يمكن للوزارة أن تطلب من العائلات النظر في خيارات مدرسية أخرى. وإذا بقي الوضع على حاله لعام رابع، تقوم الوزارة بسحب الترخيص والتمويل الحكومي (Elacqua et al., 2018). وتشير الأدلّة إلى أنّ هذه الأحكام أدت إلى اعتماد المدارس سلوكيات استراتيجية، خاصةً المدارس الضعيفة الأداء، حيث عمدت مثلاً إلى توفير التدريس الموّجه نحو الاختبارات وتعيين أفضل المعلّمين لمتابعة الطلاب الذين سيخضعون لتقييم خارجي (Falabella, 2020 ؛Elacqua et al., 2019).

وفي باكستان، ترتبط المساعدة المالية في إطار برنامج مؤسسة بنجاب للتعليم بأداء المدرسة في اختبار ضمان الجودة السنوي لمحاسبة المدارس المشاركة. فيتوقّف التمويل تلقائيًا إذا فشلت المدرسة في الاختبار مرتين على التوالي (Afridi, 2018; Ansari, 2020; Barrera-Osorio and Raju, 2015). ومع ذلك، فقد ثبت من الناحية العمليّة أنّ الضغوط التنافسية التي يطرحها نموذج التمويل القائم على الاختبارات تسيئ إلى الإنصاف. وخلال المقابلات، أكد مزوّدو التعليم أنّ الضغط لتحقيق أداء جيّد في الاختبارات للتقليص من خطر فقدان التمويل الحكومي أدّى إلى اختيار الطلاب حصريًا على أساس كفاءاتهم الأكاديمية في امتحانات الدخول. وقد أكّد حوالي 90٪ من المزوّدين الذين تمت مقابلتهم أنّ الاختبارات هي من أكبر المشاكل التي تحدّ من نفاذ الأطفال إلى المدرسة من غير الملتحقين (Afridi, 2018).

وولايتا إنديانا ولويزيانا في الولايات المتحدة هما من بين 23 ولايةً تقدّم خيار الالتحاق بالمدارس الخاصة (Cunninghan, 2014; Olneck-Brown, 2020). وفي برامج القسائم الخاصة بها، على المدارس أن تحقق حداً أدنى من الدرجات في تقييم تعلّم الطلاب لتتمكّن من قبول طلاب "خيار" students' choice جدد في العام التالي (Cunninghan, 2014). وكثيرا ما يُستخدم إقفال المدارس لرفع الأداء على مستوى المناطق. فقد تمّ إقفال 1522 مدرسةً متدنية الأداء في 26 ولايةً من 2006 إلى 2013، منها 318 مدرسةً مستقلةً charter schools و1204 مدارس حكومية تقليدية (هان وآخرون، 2020).

الشكل 3.9:
بلد من كلّ بلدين لا ينظّم الدروس الخصوصية التكميلية
النسبة المئوية للبلدان حسب توزيع اللوائح التنظيمية الخاصة بالتدريس الخصوصي،



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig3_9

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى المواصفات القطرية على موقع PEER حول الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم.

غالباً ما تكون اللوائح التنظيمية حول التدريس الخصوصي ناقصةً

لقد تطوّرت الدروس الخصوصية التكميلية، وهي خدمة إضافية، بشكل كبير في السنوات الأخيرة. ويمكن لخدمات التدريس الخصوصي أن تتحايل على الأنظمة في العديد من البلدان حيث تكون الأدوار والمسؤوليات مجزأةً ومبهمةً، وليس هناك إلا القليل من الوعي بأنّ بعض الممارسات غير قانونية. وقد وجد تحليل المواصفات القطرية الذي أُعدّ لهذا التقرير أنّ الدروس الخصوصية غير منظمّة في 81 دولةً من أصل 169 دولةً أو ما يمثّل 48٪. وفي 53 دولةً، تندرج اللوائح التنظيمية ضمن التشريعات الخاصة بالتعليم؛ و16 دولةً من هذه الدول تدرجها أيضًا في اللوائح التنظيمية التجارية، في حين أنّ 19 دولةً أخرى تنظّم التدريس الخصوصي فقط بموجب القوانين التجارية (**الشكل 3.9**). وتنظيم القطاع محدود بشكل عام (Zhang, 2020).

في الصين، حضر أكثر من 75٪ من طلّاب المدارس الابتدائية والثانوية جلسات تدريس خصوصية بعد المدرسة في العام 2016. وفي العام 2021، أقرّت الحكومة تشريعات شاملةً للحدّ من توسّع القطاع الذي كان من المتوقّع أن ينمو من 120 مليار دولار أمريكي في العام 2019 إلى 155 مليار دولار أمريكي بحلول العام 2025 (Zhu and Yang, 202). ويحظّر القانون الجديد جني الأرباح من قبل الشركات التي تدرّس المناهج الإلزامية، مثل الرياضيات والعلوم والتاريخ، ويمنع إصدار تراخيص جديدة (Bloomberg News, 2021). ويتعيّن على الشركات الربحيّة التي تقدّم دروسًا خصوصيةً أن تغيّر هيكلها وأن تصبح غير ربحية لمواصلة عملها. كما وأنشأت الحكومة قسمًا حصريًا معنيًا بتنظيم ومراقبة شركات التدريس الخصوصي الصينية. ومباشرةً قبل دخول القانون حيّز التنفيذ، تمّ تغريم 15 شركةً، بما في ذلك Tencent وZuoyebang ما مجموعه 5.7 مليون دولار أمريكي بعد اتهامات بالاحتيال طالتهما متعلّقة بمؤهلات المعلّمين وتضخّم التكاليف (Clarke, 2021; France 24, 2021).

وفي الدنمارك، تُسجَّل شركات الدروس الخصوصية في هيئة الأعمال الدنماركية كمؤسسات أو corporations، وهي ملزمة بتسجيل إضافي كأنشطة تجارية متعلّقة بالأطفال. على النقيض من ذلك، يطلب الاتحاد الروسي من المؤسسات التعليمية الحصول على ترخيص تعليمي. ويميّز قانون التعليم بين روّاد الأعمال الفرديين الذين يقدّمون خدمات تعليمية مباشرةً والشركات التي تضمّ موظفين يقدّمون أنشطةً تعليميةً. وأولئك في الفئة الأولى (أي المدرّسون الخصوصيّون) غير ملزمين بترخيص خدماتهم ولكن عليهم التسجيل لدى السلطات الضريبية. ويحظر القانون على الأفراد غير المسموح لهم بالتدريس في المدارس أو الموقوفين عن التدريس، أن يقوموا بتوفير الأنشطة التعليمية كروّاد أعمال فرديين. وفي أوكرانيا، يحدّد القانون شروط ممارسة وإدارة وحضور التعليم خارج المدرسة والتعليم خارج المناهج الدراسية، بما في ذلك حقوق المواطنين في تلقي هذا النوع من التعليم، والمبادئ الأساسية لسياسة الدولة ذات الصلة وإنشاء الأطر التنظيمية التي ترعى المنظمات التي توفّر الدروس الخصوصية التكميلية (PEER country profiles).

وتغطّي اللوائح التنظيمية جوانب أخرى من التدريس الخصوصي أيضًا. فتأخذ جمهورية كوريا في الاعتبار عدد الأشخاص الذين يتلقون دروسًا خصوصيةً وتطلب التسجيل فقط للشركات، وليس للعاملين لحسابهم الخاص، على الرغم من أنّه لا بدّ لهؤلاء من تلبية متطلّبات معينة. وتغطّي اللوائح التنظيمية في دول أخرى المباني التي يتمّ فيها تقديم الدروس الخصوصية (على سبيل المثال في إثيوبيا والاتحاد الروسي وأوزبكستان) أو الأوقات التي يتمّ فيها تقديم هذه الدروس (على سبيل المثال في جمهورية كوريا والاتحاد الروسي). وعلى المؤسسات التعليمية في كازاخستان وأوزبكستان إنشاء هيئات جماعية تجمع المدرسين الخصوصيين

> في الصين، يحظر القانون الجديد جني الأرباح من قبل الشركات التي تدرّس المناهج الإلزامية، مثل الرياضيات والعلوم والتاريخ

لتعزيز التطوير المهني ومناقشة المناهج وطرق التدريس. وتأخذ بعض اللوائح التنظيمية أيضًا في الاعتبار محتوى المناهج المقدّمة (كما في كازاخستان وباكستان).

واللوائح التنظيمية الخاصة بمؤهلات المعلّمين أقلّ شيوعًا. ويشير تحليل المواصفات القطرية الذي أُعد لهذا التقرير إلى وجود هذا النوع من اللّوائح في 28 دولةً من أصل 91 دولة. فتُلزم ماليزيا المدرّسين الخصوصيين الحصول على تصريح للتدريس كما وتفرض على المدراء أن يكون لديهم خبرة لا تقلّ عن ثلاث سنوات في التدريس أو لا تقلّ عن ستة أشهر في مجال ذات صلة. وتوجد متطلّبات مماثلة في جمهورية كوريا. أمّا في الاتحاد الروسي وأوكرانيا فيُطلب من المدرّسين الخصوصيين تلبية معايير محدّدة. وفي بعض البلدان التي تشهد توسّعاً لسوق التدريس الخصوصي، حاولت الحكومات اعتماد لوائح تنظيميّة تسمح برصد وضمان جودة التدريس وذلك من خلال استخدام السجلات والمنصات على الإنترنت على سبيل المثال كما هي الحال في الصين وجمهورية كوريا (Zhang, 2020). أما مدوّنة السلوك التابعة للجمعية الأسترالية للتدريس الخصوصي فتوفّر إرشادات حول معايير الإعلانات والمؤهلات ومعلومات المستهلك وسياسات ردّ الأموال وأخلاقيات العمل (Australian Tutoring Association, 2021). وتنشر جمعية جوكو اليابانية معايير طوعية وإرشادات لحماية الطفل والبيانات ليتمّ استخدامها من قبل شركات التدريس الخصوصي (Bray and Kwo, 2014). وفي المملكة المتحدة، تأسست جمعية المدرّسين الخصوصيين في العام 2013 لإضفاء طابع احترافي على هذا المجال الناشئ عبر اصدار مدوّنة أخلاقيات للمدرّسين الخصوصيين وقواعد ممارسة للشركات ('Tutors Association, 2021).

وفي ما يتعلّق بالمسألة الشائكة حول ما إذا كان ينبغي السماح لمعلّمي المدارس الحكوميين العاملين بإعطاء دروس خصوصية، هناك أربع مقاربات تهدف إلى منع الفساد والتعليم السيئ في الفصول الدراسية وهي الحظر، والإثناء، وإعطاء الإذن بعد الموافقة، وعدم التدخّل (Bray and Kwo, 2014; Zhang, 2020). وفي أوكرانيا، حيث لا يوجد حظر صريح على قيام معلّمي المدارس الحكومية بإعطاء دروس خصوصية لتلاميذهم (OECD, 2017)، أفاد 36٪ من الطلاب أنّهم تلقوا دروسًا خصوصيةً تكميليةً على يد معلّميهم المدرسيين في العام 2016 (Civic Network Opora, 2016). وفي موريشيوس، على الرغم من المحاولات المتكرّرة لمعالجة هذه المشكلة، دعا أحد التقارير الدروس الخصوصية الخاصة نظامًا تعليميًا موازيًا يبلغ "مردوده مليارات الروبيات" (Think Mauritius, 2019, p. 42).

ويُظهر تحليل للمواصفات القطرية على موقع PEER أنّ 10 دول تحظر صراحةً على جميع المعلّمين أن يعطوا دروسًا خصوصيةً؛ فيما تحظر 11 دولةً أخرى على معلّمي المدارس الحكومية فقط إعطاء الدروس الخصوصية، كما تحظر 10 دول على المعلّمين ذلك، لكن نوع المعلّمين المستهدفين غير واضح. وفي الهند، بدأت خطوات لمنع المعلّمين الحكوميين من إعطاء الدروس الخصوصية في العام 1996. وقد منعت المحكمة العليا في ولاية تريبورا جميع المعلّمين في المدارس الحكومية والخاصة من إعطاء الدروس الخصوصية في العام 2015 (Barman, 2020). وفي الاتحاد الروسي يحظر قانون التعليم لعام 2012، المعدّل في العام 2020، على المعلّمين تقديم خدمات تعليمية مدفوعة الأجر لتلاميذ المدرسة التي يدرّسون فيها "إذا أدى ذلك إلى تضارب في المصالح"، والذي قد يحدث عندما يؤثّر اهتمام المعلّمين بالمنافع المادية سلبًا على عملهم الأساسي. وبالتالي لا يمكن للمعلّمين إعطاء دروس خصوصية لطلابهم مقابل أجر إلّا في بعض الحالات فقط.

الخاتمة

يتطلّب ضمان تعليم شامل ومنصف وعالي الجودة من جميع الجهات الفاعلة بذل جهود متضافرة للوفاء بمسؤولياتها. وعلى الرغم من أنّ المساءلة تبدأ بالحكومات، من المهمّ الاعتراف بتعدّد وترابط الجهات الفاعلة في التعليم.

وتختلف طريقة تقاسم المسؤوليات في التعليم بشكل كبير بين البلدان. ويمكن أن يؤدّي تحسين تقاسم المسؤولية إلى أنظمة تعليمية أكثر كفاءةً وإنصافًا. ولا شكّ في أنّ إشراك الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم له مزايا ولكنّه يتطلّب حوكمةً سليمةً وأطرًا تنظيميةً جيدة. ومع ذلك، في العديد من السياقات، تبقى اللوائح التنظيمية ناقصة. في حالات أخرى، حتى في حال وجود لوائح تنظيمية، لا تملك الحكومة موارد مالية وبشرية كافية لضمان الامتثال. وينتشر الفساد والرشوة، ممّا يترك الفئات الأكثر ضعفاً عرضةً لخطر التعليم غير الميسور الكلفة والمتدني الجودة. ويمكن لعمليات التسجيل المعقّدة والغالية والطويلة أن تعرقل عمليّة ترخيص المدارس والموافقة عليها ممّا يعزّز تشغيل مدارس غير معترف بها.

في نهاية المطاف، تعتمد الجهات الفاعلة على بعضها البعض لتحقيق أهداف التعليم المشتركة. فتحقيق هذه الأهداف يتطلّب التعاون والتواصل. وعلى الحكومات النظر إلى النظام التعليمي ككيان واحد، لتضمن وضع المعايير وتطبيقها في المدارس الحكومية منها وغير الحكومية، ولضمان خضوع كافة الجهات الفاعلة في مجال التعليم للمساءلة في ما يخصّ النشاطات التي تتولاها ونتائجها. ولا شك في أنّ هناك أطر تنظيمية فعّالة تعزز الامتثال وتضمن وجود آليّات فعّالة لتقديم الشكاوى والتعويض ويمكن إقامة أطر مشابهة في أماكن أخرى. وهذا ضروري لضمان توفير التعليم لكافة الطلاب.



صبي يلوح وداعًا لأولياء أمره وهو يغادر نحو المدرسة في إندونيسيا

مصدر الصورة: Robbi Akbari Kamaruddin/Alamy Stock Photo



الفصل

4

التمويل



الرسائل الرئيسية

تموّل الحكومات الجهات الفاعلة غير الحكومية بطرق مختلفة.

- قد لا تدعم الحكومات أيًا من مزوّدي الخدمات غير الحكوميين أو بعضًا منهم أو جميعهم. في كندا، تغطّي الحكومة 30٪ من نفقات المدارس الخاصة ولكن 94٪ من نفقات المدارس العامة. وتغطّي السويد، من جهتها، جميع النفقات في المدارس الخاصة والعامة على حدّ سواء.
- تختلف التكاليف التي تدعمها البلدان. ففي بنغلاديش، تدفع الحكومة رواتب المعلمين في المدارس الثانوية والمدارس الإسلامية غير الحكومية التي يلتحق بها 96٪ من الطلاب. أما في الهند، فتتلقّى 6٪ من المدارس الابتدائية والثانوية "مساعدات حكومية" ومنحًا لرواتب المعلمين، غير أن ستّ ولايات فقط تغطّي النفقات التي تتجاوز سداد الرسوم الدراسية.
- تفرض بعض الحكومات ضرائب على المدارس الخاصة، بينما تسهّل حكومات أخرى اختيار المدرسة بآليات التمويل. تتبع شيلي سياسة القسائم منذ العام 1981. وفي العام 2008، تلقّت المدارس تمويلًا إضافيًا بناءً على حصتها من الطلاب المهمشين. وفي العام 2015، نظّمت شيلي عمليات القبول وألغت فرض الرسوم في المدارس التي تتلقّى إعانات.

تغطّي الأسر نسبة كبيرة من تمويل التعليم، لا سيما في البلدان الأكثر فقرًا.

- يُقدَّر أن ثلث الإنفاق على التعليم في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل يأتي من الأسر التي يلتحق أطفالها بمدارس عامة. وفي 15 بلدًا، خصّصت الأسر التي يلتحق أطفالها بمدارس حكومية نسبة 39٪ من الإنفاق على التعليم للزيّ المدرسي واللوازم.
- يُعتبر إنفاق الأسر على التعليم غير متكافئ. ففي حين تنفق الأسر في أفقر 20٪ مبلغًا لا يُذكر عمليًا على التعليم، كما هي الحال في الأرجنتين وكوستاريكا والفلبين وزامبيا، أنفقت أغنى 20٪ من الأسر ما بين 0.5٪ و1.7٪ من إجمالي الناتج المحلي.
- تُفرض رسوم إضافية في المدارس العامة في البلدان ذات الدخل المرتفع أيضًا. فاستنادًا إلى برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018، تقاضت المدارس العامة مساهمات مالية إلزامية من أولياء الأمور في 7 من أصل 59 بلدًا ومساهمات مالية طوعية في 38 من أصل 59 بلدًا.
- تنفق الأسر بشكل متزايد على الدروس الخصوصية. ففي هولندا، زاد إنفاق الأسر على الدروس الخصوصية بنسبة 160٪ بين العامَين 2005 و2016. أما في ميانمار، فقد مثّلت الدروس الخصوصية 42٪ من إجمالي إنفاق الأسر على التعليم.

يعتمد مزوّدو خدمات التعليم من القطاع الخاص إجمالًا على إنفاق الأسر من أموالها الخاص.

- تتلقّى معظم المدارس الثانوية الخاصة ما لا يقلّ عن 80٪ من إيراداتها من الرسوم في 28 من أصل 51 نظامًا تعليميًا ذات دخل متوسط أعلى ودخل مرتفع.
- شكّلت جائحة كوفيد-19 تحديًا بالنسبة إلى المدارس الخاصة التي تعتمد على الرسوم المدرسية. ففي بنما، لم يتمكّن حوالى 40٪ من أولياء الأمور من دفع أقساط الرسوم الشهرية. وفي الإكوادور، ارتفع الالتحاق بالمدارس العامة بنسبة 6.5٪ أو 120 ألف طالب في بداية العام الدراسي 2020.
- تدّخر أسرة من كل ستّ أسر تقريبًا المال لدفع الرسوم المدرسية. وتقترض حوالى 8٪ من الأسر أيضًا. وتزيد نسبة الاقتراض عن 30٪ في هايتي وكينيا والفلبين وأوغندا.

تتوقّع إستراتيجيات المانحين قيام القطاع الخاص بتأدية دور قوي ولكنها تتوخّى الحذر بشأن مقدمي الخدمات الربحيين.

- أعلنت الشراكة العالمية من أجل التعليم ومؤسسة التمويل الدولية والبرلمان الأوروبي مؤخرًا أنها لن تدعم الجهات الفاعلة الربحية.
- يدعم البنك الدولي وبنك التنمية الآسيوي التمويل المختلط والشراكات بين القطاعَين العام والخاص، على الرغم من عدم وضوح الأدلة على فوائدها في التعليم.

تموّل الحكومات مقدّمي خدمات التعليم غير الحكوميين بشكل مباشر وغير مباشر 96
تواجه الأسر أعباءً كبيرة وخيارات صعبة 100
يتوخّى المانحون الحذر لجهة دعم مزوّدي خدمات التعليم الذي يبغون الربح 108
دور الأنشطة الخيرية وأنشطة الشركات في التعليم آخذ في التطور 112
الخاتمة 114

تتساءل بلدان عديدة ما إذا كان يتعيّن تقديم الأموال العامة لمزوّدي الخدمات التعليمية غير الحكوميين وما إذا كان هذا التمويل يضرّ بالإنصاف في التعليم. في الواقع، يرتبط تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة بحجم الأموال التي تدفعها الأسر مقابل التعليم وبما إذا كانت المبالغ تأتي من أموالها الخاصة بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال الضرائب. ومع تعاظم نفوذ الجهات الفاعلة الخيرية، يتم النظر في أساليبها ودوافعها.

يحلّل هذا الفصل دور الحكومة في تمويل مؤسسات التعليم الخاص من خلال آليات مختلفة، بما في ذلك الشراكات بين القطاعَين العام والخاص، إلى جانب تأثير كوفيد-19 على تمويل التعليم غير الحكومي. ويحلّل الفصل مساهمات الأسر وتبعاتها على عدم المساواة. أخيرًا، يُناقش مسألة تمويل خدمات التعليم غير الحكومية من قبل جهات مانحة ومؤسسات خيرية، إلى جانب الجهود المبذولة للاستفادة من التمويل الخاص.

تموّل الحكومات مقدّمي خدمات التعليم غير الحكوميين بشكل مباشر وغير مباشر

تختلف القرارات التي تتّخذها الحكومات بشأن تمويل مقدمي الخدمات التعليمية غير الحكوميين. فقد تميّز الحكومات بين المدارس الحكومية وغير الحكومية في مخصّصاتها المالية أو لا تفعل. وقد تدعم الحكومات المدارس الخاصة أو لا تفعل. وقد تقوم بتعهيد واحد أو أكثر من جوانب إدارة التعليم أو لا تفعل. وقد تموّل الطلاب ليلتحقوا بمدارس عامة أو خاصة من اختيارهم أو لا تفعل (Patrinos et al., 2009).

تموّل الحكومات عادةً المدارس ذات الإدارة الخاصة بشكل أقل أو بتواتر أقل من المدارس الحكومية. في العام 2017، أنفقت البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 9،515 دولارًا أمريكيًا لكل طالب في المدارس الابتدائية والثانوية الحكومية بشكل متوسط، لكنها أنفقت 6،064 دولارًا أمريكيًا لكل طالب في المدارس الخاصة. ومع ذلك، يُسجّل تباين كبير: ففي كندا، تغطّي الحكومة 30٪ من نفقات المدارس الخاصة ولكن 94٪ من نفقات المدارس العامة، بينما تغطّي السويد جميع النفقات في المدارس الخاصة والعامة على حدّ سواء (OECD, 2020a).

لم يلتحق أي طالب بمدارس خاصة تلقّت 80٪ على الأقل من أموالها من الحكومة في 29 نظامًا تعليميًا من أصل 68 شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018. في ألمانيا، لم يلتحق أي طالب من المدارس الخاصة بمؤسسات توفّر لها الحكومة 80٪ على الأقل من التمويل مقابل 96٪ من طلاب المدارس العامة. وفي فنلندا، التحق جميع الطلاب بمدارس عامة أو خاصة تموّلها الحكومة بنسبة 80٪ على الأقل (**الشكل 4.1**).

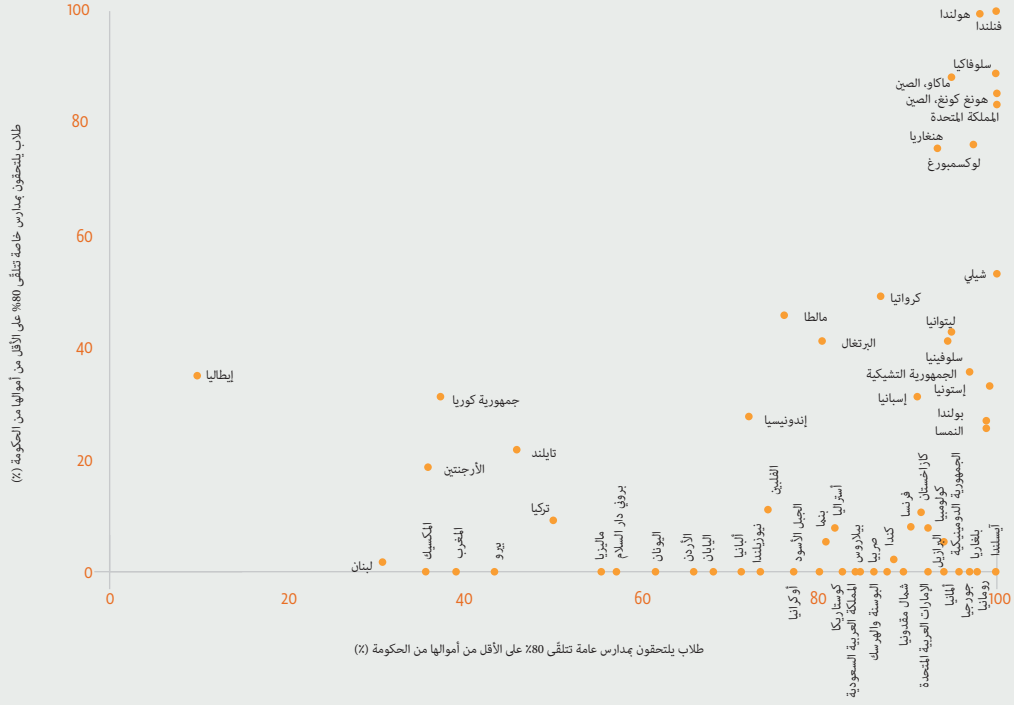
من بين أنظمة التعليم التي شاركت في جولات متعددة من برنامج التقييم الدولي للطلاب، شهد عدد قليل فقط – بما فيها الأنظمة التعليمية في بيرو وقطر والإمارات العربية المتحدة- زيادة في نسبة الالتحاق بالمدارس الخاصة المستقلة التي تتلقّى أقل من 50٪ من تمويلها من الحكومة. وقد عرف عدد أكبر من البلدان زيادات في نسبة الالتحاق بالمدارس الخاصة التابعة التي تتلقّى ما لا يقل عن 50٪ من تمويلها من الحكومة. في شيلي وهنغاريا والسويد والمملكة المتحدة، نما الالتحاق بالمدارس الخاصة التابعة بمعدل أسرع من الالتحاق بالمدارس العامة. أما في إندونيسيا وجمهورية كوريا، فنما بشكل أسرع مما هو عليه في المدارس الخاصة المستقلة (OECD, 2020b) (**الشكل 4.2**).

> تموّل الحكومات عادةً المدارس ذات الإدارة الخاصة بشكل أقل أو بتواتر أقل من المدارس الحكومية

الشكل 4.1:

قلة من البلدان تقدم تمويلًا كبيرًا للمدارس ذات الإدارة الخاصة

النسبة المئوية للطلاب الملتحقين بمدارس عامة أو خاصة تتلقّى أكثر من 80٪ من تمويلها من الحكومة، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_1

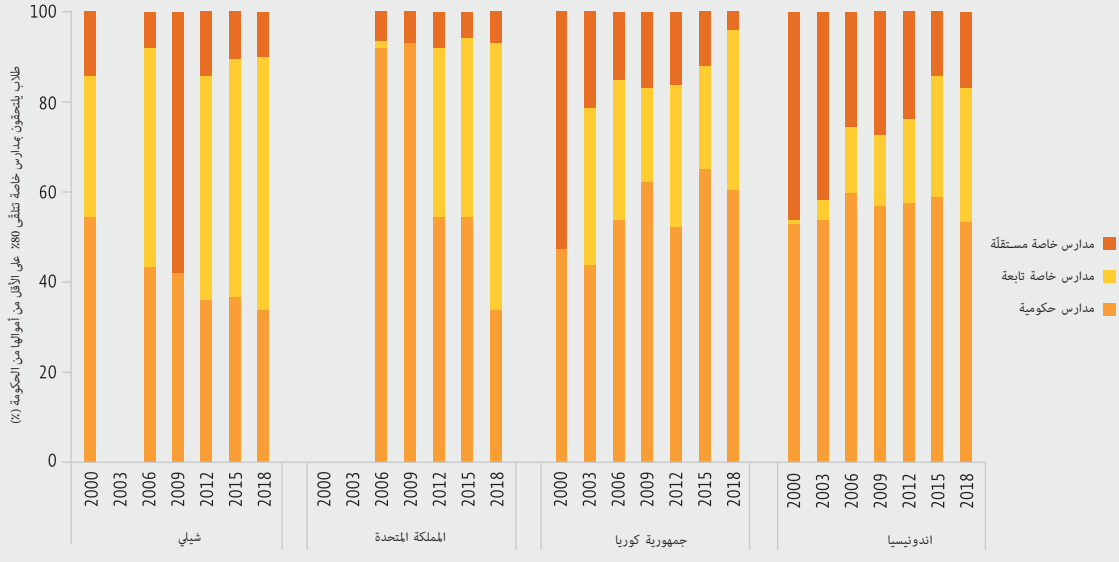
ملاحظة: البيانات مستمدّة من إجابات مدراء المدارس.

المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لقاعدة بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018.

الشكل 4.2:

زاد الالتحاق بالمدارس الخاصة التي تحظى بمساعدة من الحكومة بشكل كبير في بعض البلدان

حصص الالتحاق بمدارس عامة وبمدارس خاصة مستقلة وتابعة، بلدان مختارة، *2000-2018*



ملاحظة: البيانات مستمدّة من إجابات مدراء المدارس. تتلقّى المدارس الخاصة التابعة ما لا يقلّ عن 50٪ من تمويلها من الحكومة. وتتلقّى المدارس الخاصة المستقلة أقلّ من 50٪ من تمويلها من الحكومة.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_2

المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لقاعدة بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب.

الإطار 4.1:

تعمل شيلي تدريجياً على تغيير سياسات تمويل المدارس لتحسين الإنصاف

اعتمدت شيلي سياسة القسائم الشاملة في العام 1981. وأمّن نظام التمويل المدرسي المتابعة للطلاب وقدم أموال الدعم ذاتها عن كل طالب للمدارس الخاصة التابعة (53٪ من الطلاب في التعليم الأساسي في العام 2015) وللمدارس العامة التي تديرها البلديات (39٪) (Santiago et al., 2017). ومع ذلك، سمحت السياسة للمدارس الخاصة التابعة التي تبغي الربح بفرض رسوم إضافية، مما أدى إلى فصل اجتماعي كبير وجني أرباح مفرطة. وفي العام 2013، احتفظ مالكو المدارس بمبلغ يُقدّر بنحو 500 مليون دولار أمريكي من التمويل العام المُخصّص للمدارس الربحية بدلاً من إعادة استثمارها في التعليم (Stuardo and Cayuela, 2019).

استجابةً لضغوط قادتها حركة اجتماعية كبرى منذ منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حاولت الحكومة معالجة هذه التبعات. وفي العام 2008، أقرّ برنامج الإعانة المدرسية التفضيلية بالتكلفة الأعلى لتعليم الطلاب من الأسر الفقيرة وزاد مبلغ القسيمة. وتلقت المدارس أيضًا تمويلًا إضافيًا على أساس حصتها من الطلاب المهمشين. وفي العام 2015، سعى قانون الدمج إلى الحدّ من الفصل من خلال تنظيم عمليات القبول والاختيار وإلغاء فرض الرسوم من قبل المدارس التي تتلقى إعانات حكومية، مما يتطلب تحويل المدارس الربحية إلى مدارس غير ربحية. وبالفعل بدأت نسبة 97٪ منها بالتحوّل إلى مؤسسات لا تبغي الربح بحلول العام 2018 (Stuardo and Cayuela, 2019).

تشير بعض التقييمات إلى تحسين الإنصاف والفعالية. فقد كشف تحليل للإصلاح الذي حصل في العام 2008 عن ارتفاع في علامات الاختبارات في المدارس العامة وفي المدارس الخاصة المجانية (Murnane et al., 2017). ووجد تحليل آخر أن إلغاء الرسوم الإضافية وزيادة قيمة القسيمة للطلاب الأفقر أدّيا إلى زيادة المنافسة في الأحياء الفقيرة من خلال منح الأسر الفقيرة خيارًا في مجال المدارس التي لم يكن بإمكانها سابقًا تحمّل تكاليفها (Neilson, 2013). لكن عملية تدقيق وجدت أن المدارس لم تكن تستخدم الإيرادات من أجل التحسينات الإضافية المسموح بها أو تحسين جودة التدريس للطلاب المحرومين (Feigenberg et al., 2019).

أخيرًا، أدرجت سياسة المعلّمين الوطنية للعام 2016 جميع معلّمي المدارس الخاصة التابعة في المسار الوظيفي لموظفي الخدمة المدنية بتكلفة تقديرية تبلغ حوالى 1٪ من إجمالي الناتج المحلي. وقد أثّرت الزيادات في الحد الأدنى لرواتب المعلمين على المدارس الخاصة (Mizala and Schneider, 2020).

تشجّع الحكومات، في العديد من البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع، اختيار المدارس من خلال آليات التمويل، مع بعض التركيز على الطلاب المحرومين. تعتمد شيلي آلية تمويل معروفة تم إصلاحها تدريجياً في السنوات الخمس عشرة الماضية لمعالجة الدرجة العالية من عدم المساواة والفصل الناجمة عن تصميمها الأوّلي (Santiago et al., 2017) (**الإطار 4.1**). بدأ نظام التمويل الحكومي للتعليم الخاص في الأرجنتين بتقديم مساعدة مالية للمدارس الخاصة التي تخدم الأسر الفقيرة في العام 1947 (Narodowski and Moschetti, 2015). وفي بوينس آيرس، يلتحق 50٪ من الطلاب بمدارس خاصة، من بينهم 75٪ بمدارس خاصة مدعومة. يمكن أن تتلقّى هذه المدارس ما بين 80٪ و100٪ من تكلفة رواتب المعلمين ومدراء المدرسة، ويحقّ للبعض منها فرض رسوم شهرية منخفضة (Moschetti and Verger, 2020).

في هولندا، يسمح الدستور للمدارس العامة والخاصة بتلقّي تمويل حكومي متكافئ. وفي حين يلتحق نحو ثلث الطلاب بمدارس عامة وثلثان بمدارس مسيحية وغيرها من المدارس الخاصة التابعة، لا ترتبط مستويات التمويل بنوع المدرسة بل بأعداد الطلاب. فالمدارس تتلقّى منحًا جماعية للموظفين وتكاليف التشغيل وأموال إضافية للطلاب من خلفيات اجتماعية واقتصادية محرومة وللطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (OECD, 2016).

في الهند، كانت أقلية من المدارس الخاصة تحصل على إعانات حكومية وأموال دعم صريحة أو ضمنية منذ السبعينات من القرن الماضي. وقد طالب قانون الحقّ في التعليم للعام 2009 المدارس الخاصة بتوفير 25٪ من المقاعد في الصف الأول للأطفال الآتين من أسر منخفضة الدخل. في المقابل، سدّدت الحكومة تكاليف الدراسة لهذه العائلات (Sarin et al., 2015).

تعمل بعض برامج الشراكة بين القطاعَين العام والخاص، الهادفة إلى جعل التعليم الخاص يستفيد من التمويل العام - مثل مدارس الشراكة بين القطاعَين العام والخاص في بوغوتا في كولومبيا، وبرنامج التعاقد في مجال خدمات التعليم في الفلبين، وبرنامج التعليم الثانوي الشامل في أوغندا - أيضًا على توسيع وصول الطلاب الأفقر إلى المدارس الخاصة (Aslam et al., 2017).

تموّل الحكومات بعض نفقات المدارس غير الحكومية فقط

أظهر استعراض أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم أن 84٪ فقط من البلدان لديها مدارس خاصة "تحظى بمساعدة" من الحكومة أو "مدعومة" منها، مع مدفوعات محددة لرواتب المعلمين و/ أو بنود غير متعلقة بالرواتب، مثل الكتب المدرسية ومواد تعلّم أخرى.

في البلدان التي يُعتبر فيها القطاع الخاص المزود الرئيسي للتعليم، تميل الحكومات إلى دفع رواتب المعلمين، وهي أكبر تكلفة متكررة. ففي بنغلادش، حيث يمثّل العدد القليل من المدارس الثانوية العامة 4٪ فقط من الملتحقين، تتلقّى أكثر من 16,000 مدرسة ثانوية غير حكومية و7,600 مدرسة إسلامية مدفوعات شهرية لرواتب المعلمين. من جهته، يهدف برنامج جارٍ يدعمه البنك الدولي إلى ترشيد آلية أوامر الدفع الشهرية وجعلها أكثر استراتيجيةً لسدّ الفجوات في صفوف المعلمين، غير أن التقدم في هذا المجال توقّف بسبب جائحة كوفيد-19 (Bangladesh Ministry of Education, 2018; World Bank, 2020). في بلدان أخرى، لا تُغطّى تكاليف الرواتب. ففي هايتي، تدير منظمات غير حكومية وكنائس

ومشغّلون يبغون الربح أكثر من 85٪ من المدارس الابتدائية (World Bank, 2018). وتشير خطة التعليم 2017-2027 إلى إمكانية توفير التمويل العام للمؤسسات غير الحكومية لدعم رواتب المعلمين، لا سيّما المدارس الخاصة ذات الرسوم المدرسية المنخفضة.

يعتمد الحصول على التمويل، من بين عوامل أخرى، على الأداء وحالة التسجيل في المدرسة ومستويات الرسوم (Haiti Ministry of National Education and Professional Training, 2018). لكن من الناحية العمليّة، افتقر النظام إلى تمويل محلي كافٍ، ولم يكن بالإمكان استخدام أموال المانحين للرواتب (World Bank, 2018).

يُعدّ القطاع الخاص الذي يحظى بمساعدة من الحكومة أصغر بكثير في بلدان أخرى. ففي الهند، تمّ تصنيف 6٪ من المدارس الابتدائية والثانوية - ولكن ما يصل إلى 22٪ في ولاية ماهاراشترا، و28٪ في ولاية ميغالايا و43٪ في ولاية كيرالا – ضمن فئة المدارس التي "تحظى بمساعدة حكومية" في 2020/2019، حيث تتلقى هذه المدارس منحًا لرواتب المعلمين (India Ministry of Education, 2021). ومع ذلك، عملت المدارس التي تحظى بمساعدة لسنوات بدون منح غير متعلقة بالرواتب، مما وضع استدامتها المالية موضع تساؤل (Dore, 2013)، إذ لا يُسمح لها بزيادة الرسوم لاسترداد التكاليف. تغطّي ست ولايات فقط النفقات التي تتجاوز سداد الرسوم المدرسية، مثل الكتب المدرسية والقرطاسية والزي المدرسي والنقل. إلى ذلك، يمكن أن تتأخّر عملية التسديد. ففي جايبور، في راجاستان، تأخرت عملية معالجة التسديد ستة أشهر (Sarin et al., 2015).

بدأت كوت ديفوار، التي كانت تدعم المدارس الخاصة، في أواخر التسعينات من القرن الماضي بربط الإعانات بمؤهلات المعلمين وحجم الفصل الدراسي ونطاق الرسوم والأداء في الامتحانات (Sakellariou and Patrinos, 2009). وتضاعف عدد الطلاب في المدارس الثانوية المدعومة أربع مرات بين 2011/2010 و2018/2017 (Education Partnerships Group, 2019). لكن التوسّع ألقى بثقله على الميزانيات، في حين أن البرنامج لم يستهدف الوصول العادل. علاوةً على ذلك، تضمّ مدارس خاصة كثيرة مرافق سيئة وتواجه مشاكل مالية بسبب التأخر في دفع الإعانات وصعوبة تقاضي الرسوم المدرسية في الوقت المحدد، الأمر الذي يؤثر على دفع رواتب المعلمين في الوقت المناسب (Koutou and Goi Bi, 2019).

نادرًا ما تغطّي الحكومات النفقات الرأسمالية في المدارس غير الحكومية، وهي نفقات تتعلّق بالبناء أو التجديد أو المعدات. إلى ذلك، لا تُعتبر المدارس ذات الإدارة الخاصة مؤهّلة للحصول على تمويل من الرأسمال العام في 7 من أصل 17 نظامًا تعليميًا في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD, 2018c). وتختلف الأهلية والتمويل في البلدان الأخرى. ففي الجمهورية التشيكية، يُترك التمويل الرأسمالي المؤمّن للمدارس الخاصة لتقدير السلطات المحلية. أما في الدنمارك، فتتلقّى المدارس الخاصة منحة رأسمالية قائمة على النشاط من السلطات المركزية. وفي السويد، تحصل المدارس الخاصة التابعة على تمويل رأسمالي مماثل لتمويل المدارس العامة. من جهته، يطلب المجتمع الفلمنكي في بلجيكا من مزوّدي الخدمات من القطاع الخاص استخدام المرافق المدعومة من القطاع العام لأنشطة التعليم خلال 30 سنة على الأقل. ويمكن بعد ذلك اتخاذ خيار يقضي ببيع المبنى دون إعادة رأس المال إلى الحكومة. وبالتالي، يمكن أن تصبح ملكية المرافق المدرسية مسألة صعبة (Nusche et al., 2015; OECD, 2017, 2018a).

في إندونيسيا، تموّل الحكومات المركزية والإقليمية وعلى مستوى المقاطعة التعليم الأساسي من خلال أربع آليات: استثمارات رأسمالية مباشرة لمرة واحدة ومدفوعات رواتب مستمرة؛ وإعانات للمرافق العامة مثل الكهرباء؛ ومنح لتكاليف تشغيلية مختارة؛ ومنح دراسية أو غيرها من المساعدات للأسر الفقيرة. وتتلقّى المدارس الحكومية الأموال من كل هذه الآليات. إلا أن المدارس الدينية والمدارس الإسلامية الداخلية، المعروفة باسم pesantren، والتي تمثّل 35٪ من جميع المدارس الخاصة وتخضع لسلطة وزارة الشؤون الدينية، تستطيع أن تصل بشكل جزئي فقط إلى الأموال من الآليتين الأخيرتين. ويتم استبعادها من الصناديق على المستوى الإقليمي وعلى مستوى المقاطعة، وهي صناديق أضفت عليها وزارة التربية طابعًا لا مركزي ولكن ليس وزارة الشؤون الإقليمية. نتيجةً لذلك، تقوم المدارس الدينية والمدارس الإسلامية الداخلية بجمع الأموال بشكل خاص وبتحميل التكاليف للأسر (Joshi, 2018).

في حين تروّج بعض البلدان لاختيار المدرسة، تعامل بلدان أخرى المدارس الخاصة كشركات وتفرض عليها ضرائب. وفي هذا الصدد، فرضت الحكومة الأوغندية ضريبة شركات على المدارس الابتدائية والثانوية الخاصة في ميزانية 2015/2014. وتشير المقابلات ومجموعات التركيز التي أُجريت في ثلاث مناطق مع المالكين وأصحاب مصلحة آخرين إلى أن الضريبة أدت إلى زيادة في الرسوم المدرسية (Kasozi-Mulindwa and Okware, 2019).

تأثّر تمويل المدارس الخاصة بشكل كبير بكوفيد-19

أثّرت أزمة كوفيد-19 على المدارس الخاصة، لا سيّما تلك التي تعتمد على الرسوم المدرسية. وقد أشار تجميع مبكر لتقارير إعلامية إلى أن المدارس

> في الهند، تمّ تصنيف 6٪ من المدارس الابتدائية والثانوية ضمن فئة المدارس التي "تحظى بمساعدة حكومية" في 2019/2020

> استبعدت حكومة أفغانستان وكندا وإيرلندا وباكستان وبنما المدارس الخاصة من أموال التعليم الإضافية المقدّمة كإغاثة جرّاء جائحة كوفيد-19

الخاصة والمعلمين المتعاقدين فقدوا وظائفهم أو عانوا من خفض رواتبهم في 25 بلدًا على الأقل، بما في ذلك الكاميرون وموزامبيق والنيجر وفييت نام وزامبيا (Carvalho and Hares, 2020).

في نيجيريا، لم تقم معظم المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم والبالغ عددها 715 التي تلقت تمويلًا من "برنامج التعليم المستدام وتنمية المؤسسات" بتحصيل الرسوم منذ بدء إغلاق المدارس ولم تتمكّن من دفع الإيجار، مما يعني بالتالي أنها تواجه احتمال الإخلاء القسري (Niazi and Doorly, 2020). في الجمهورية الدومينيكية وإثيوبيا وغانا وموزامبيق ونيجيريا والسنغال وأوغندا وزامبيا، عرفت 99٪ من 657 مدرسة خاصة منخفضة الرسوم انخفاضًا كبيرًا في الإيرادات، بنسبة متوسّطة بلغت 80٪ (Opportunity EduFinance, 2020).

حاولت عدة دول أن تضمن استمرار دفع رواتب المعلمين في المدارس الخاصة ورواتب المعلمين المتعاقدين. وأطلقت نيجيريا في هذا الصدد حزمة تحفيز بقروض منخفضة الفائدة لدفع رواتب معلمي المدارس الخاصة. من جهتها، وافقت كوت ديفوار على دفع رواتب أكثر من 10,000 مدرّس متعاقد لم يتقاضوا راتبهم خلال فترة ثلاثة أشهر (Carvalho and Hares, 2020). وفي غانا، تلقّت المدارس الخاصة الدعم في إطار برنامج معمّم للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم (Niazi and Doorly, 2020). وسّعت فييت نام، من جانبها، برامج التحويلات النقدية لتشمل معلمي المدارس الخاصة. وفي رواندا، تم إعفاء معلمي المدارس الخاصة الذين يتقاضون رواتب أقل من عتبة معينة من ضريبة الدخل الشخصي (IMF, 2021). إلى ذلك، حرص مكتب مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين على استمرار تقاضي المعلمين رواتبهم أثناء إغلاق المدارس في بوركينا فاسو وتشاد وملاوي وموزامبيق (Carvalho and Hares, 2020). وفي غانا، نجحت الجمعية الوطنية للمدارس الخاصة في مناصرة الإدماج دعمًا للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم. وأطلقت جمعية المدارس الخاصة في كينيا منصة عبر الإنترنت تدعم التعلّم عن بُعد لجميع المدارس الخاصة (Niazi and Doorly, 2020). غير أن حكومات أخرى، بما فيها حكومة أفغانستان وكندا وإيرلندا وباكستان وبنما، استبعدت المدارس الخاصة من أموال التعليم الإضافية المقدّمة كإغاثة جرّاء جائحة كوفيد-19 (Carvalho and Hares, 2020).

ركّزت الحكومات، في بعض البلدان، على كيفية التعامل مع الانتقال الكبير للطلاب من المدارس الخاصة إلى المدارس العامة أثناء أزمة كوفيد-19. ففي بيرو، وجد مسح شمل 12,000 ولي أمر طلبوا نقل أطفالهم إلى مؤسسات عامة أن أحد الأسباب الرئيسية كان الاعتراض على جودة خدمات التعليم عبر الإنترنت في المؤسسات الخاصة. وقد أضافت وزارة التربية أكثر من 100،000 مقعد في المؤسسات العامة واعتبرت أنها تحتاج إلى أكثر من 19 مليون دولار أمريكي لتوظيف ما لا يقلّ عن 1700 موظّف تنفيذي و1500 معلم و2000 مساعد تربوي و900 موظف إداري. وطوّرت خوارزمية، بناءً على توفّر المقاعد، لإلحاق الطلاب بأقرب مدرسة عامة (Alvarez et al., 2021).

تواجه الأسر أعباءً كبيرة وخيارات صعبة

تستثمر الأسر الموارد لضمان حصول أطفالها على تعليم يتميّز بأعلى جودة ممكنة واكتساب ميزة تنافسية من شأنها تحسين فرص حياتهم. ومن المحتمل أن يرتبط نطاق المساهمات المالية المباشرة للأسر بنطاق التعليم الذي توفّره الحكومة، وتركيزه على الإنصاف، وتأثير إعادة التوزيع الضريبي. في الواقع، يؤثّر توزيع العبء الذي تتحمّله الأسر، الى جانب منح الأسر فرصة الاختيار، على نظام التعليم بأكمله. وقد يكون الدافع وراء الإنفاق على التعليم من الأموال الخاصة انخفاض الإنفاق الحكومي الذي يرغم أولياء الأمور على الدفع أو الثروة أو الطموح أو ضغط الأقران لتحقيق ميزة للأطفال.

يظهر تحليل أُجري بغرض وضع هذا التقرير أن حصّة الأسر من الإنفاق على التعليم في البلدان المرتفعة الدخل تبلغ 16٪ مقابل 36٪ في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. ويصل هذا الإنفاق، كحصة من إجمالي الناتج المحلي، إلى 1٪ في البلدان ذات الدخل المرتفع و2.3٪ في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل (انظر الفصل 21). وتمثّل هذه الحصة، في التعليم الابتدائي والثانوي، 1.2٪ من إجمالي الناتج المحلي في السلفادور، و1.5٪ في المغرب، و1.8٪ في الهند، و2.5٪ في غانا.

> تُخصِّص الأسر نسبة 10٪ من نفقاتها للإنفاق على التعليم الابتدائي والثانوي في البلدان المرتفعة الدخل، أمّا في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، فترتفع هذه النسبة إلى 23٪

هناك أربع قضايا تستحق الذكر في هذا السياق. أولاً، لا يأتي كل الإنفاق من الأسر التي لديها أطفال يلتحقون بمدارس ابتدائية وثانوية غير حكومية. فحوالى ثلث إنفاق الأسر في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل يأتي من الأسر التي لديها أطفال ملتحقين بمدارس عامة.

في حين تمثّل الأسر التي لديها أطفال في مدارس خاصة نحو 80٪ من الإنفاق في غواتيمالا وباكستان، تمثّل تلك التي يلتحق أطفالها بمدارس عامة حوالى 60٪ من الإنفاق في الصين وكينيا (**الشكل 4.3**).

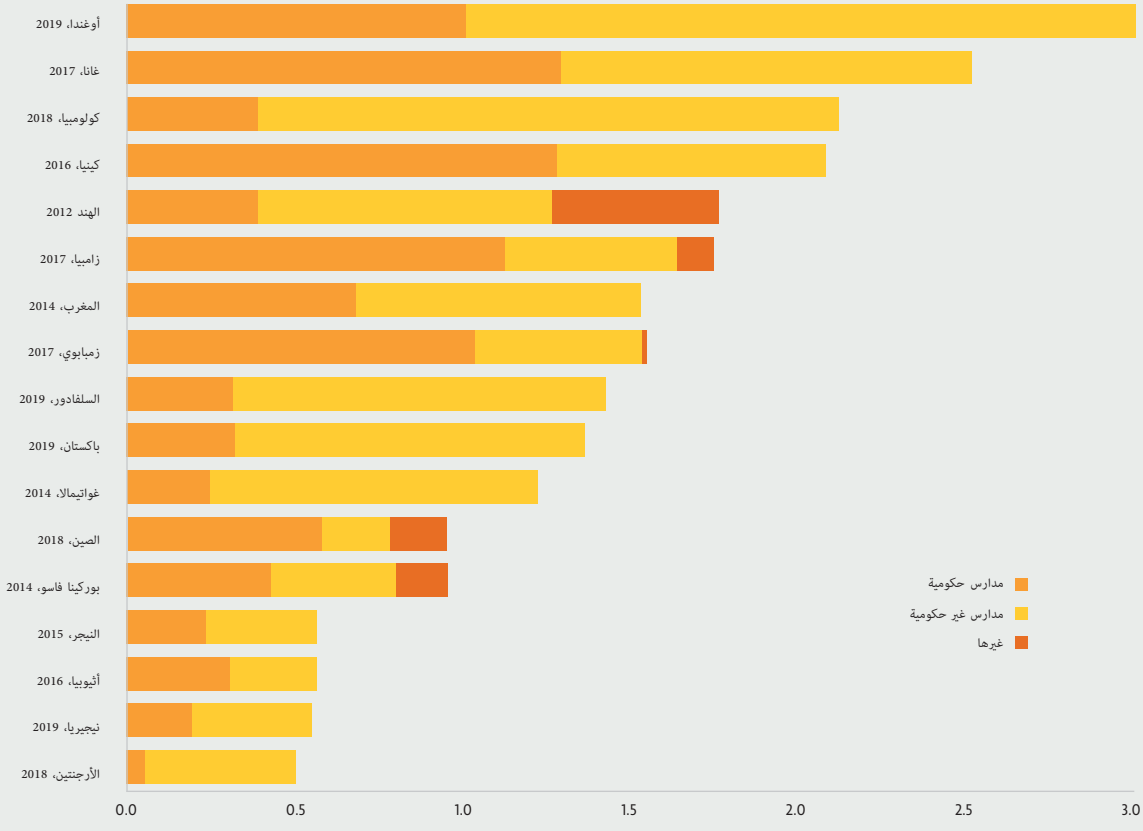
ثانيًا، يغطّي إنفاق الأسر مجموعة واسعة من التكاليف، تتراوح ما بين الرسوم الرسمية وغير الرسمية مرورًا بالزي المدرسي والكتب المدرسية والقرطاسية والنقل والتدريس الخصوصي التكميلي والإقامة الداخلية. في الواقع، يُصعب إجراء تحليل مقارن لأن المسوح تصنّف العناصر بشكل مختلف فيما يُعتبر بعضها أكثر أهمية في بعض البلدان وبعض أنواع المدارس. فعلى سبيل المثال، في 15 بلدًا منخفضة ومتوسطة الدخل، خُصّصت نسبة 39٪ من إنفاق الأسر التي لديها أطفال ملتحقين بمدارس حكومية على التعليم للزي المدرسي واللوازم المدرسية، مقارنة بـ 17٪ للأسر التي لديها أطفال في مدارس غير حكومية (**الشكل 4.4**).

ثالثًا، يُخصّص القسم الأكبر من إنفاق الأسر التي لديها أطفال ملتحقين بمدارس غير حكومية للرسوم المدرسية فيما تهيمن بنود غير الرسوم على إنفاق الأسر التي يلتحق أطفالها بمدارس حكومية. وفي عيّنة من 24 بلدًا منخفضة ومتوسطة الدخل تم تحليلها لهذا التقرير، شكّلت مدفوعات الرسوم للمدارس 64٪ من نفقات الأسر على التعليم: 45٪ للأسر التي لديها أطفال في مدارس حكومية و71٪ للأسر التي يلتحق أطفالها بمدارس غير حكومية. وكانت الرسوم المدفوعة للمدارس العامة لا تُذكر في الأرجنتين وإثيوبيا ونيجيريا، غير أنها كانت كبيرة في كينيا وأوغندا وزامبيا.

الشكل 4.3:

إنفاق الأسر على التعليم الابتدائي والثانوي يزيد عن 1٪ من إجمالي الناتج المحلي في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل

إنفاق الأسر على التعليم الابتدائي والثانوي كنسبة من إجمالي الناتج المحلي، حسب نوع المدرسة، بلدان مختارة، العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_3

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى Institute for Health Metrics and Evaluation (2021)

رابعاً، يُعتبر إنفاق الأسر على التعليم غير متكافئ إذ تمثّل الأسر الحضرية والأسر الغنية حصصًا كبيرة. وتتمتّع المدن بتاريخ أطول في حقل توفير التعليم غير الحكومي نظرًا إلى ارتفاع الكثافة السكانية وزيادة الطلب على التعليم. ويكون الإنفاق الأسري كنسبة من إجمالي الناتج المحلي أعلى في المناطق الحضرية منه في المناطق الريفية، وتذهب نسبة عالية من الإنفاق على التعليم الابتدائي والثانوي في المناطق الحضرية إلى مزوّدي الخدمات التعليمية غير الحكوميين. ففي غواتيمالا وباكستان، تنفق الأسر في المناطق الحضرية مبالغ أكبر بخمس مرات إذا كان أطفالها يذهبون إلى مدارس غير حكومية مقارنةً بما تنفقه الأسر التي يلتحق أطفالها بمدارس حكومية (**الشكل 4.5 أ**).

في حين تنفق الأسر في أفقر 20٪ مبلغًا لا يُذكر عمليًا على التعليم في الأرجنتين وكوستاريكا والفلبين وزامبيا، أنفقت أغنى 20٪ ما بين 0.5٪ و1.7٪ من إجمالي الناتج المحلي (**الشكل 4.5** ب). ولا يُعتبر النوع الاجتماعي محددًا رئيسيًا لأنماط إنفاق الأسر، على الرغم من أن التحيزات بين الجنسَين في بعض البلدان ما زالت تؤثّر على المخصّصات داخل الأسر (**الإطار 4.2**). هذا وقد تأثرت قدرة العديد من الأسر على الدفع خلال جائحة كوفيد-19.

> في عيّنة من 24 بلدًا منخفضة ومتوسطة الدخل تم تحليلها لهذا التقرير، شكّلت مدفوعات الرسوم للمدارس 64 ٪ من نفقات الأسر على التعليم

غالبًا ما يكون التعليم العام غير مجاني

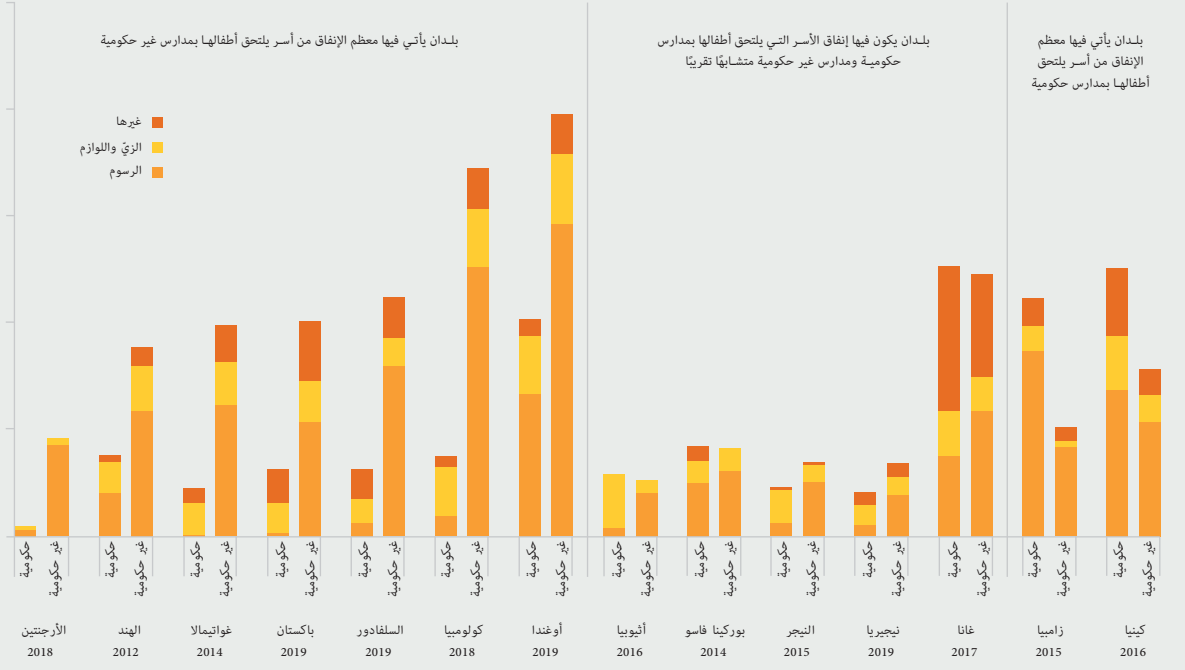
يُتوقّع أن تغطّي الحكومات التكلفة التشغيلية الكاملة للمدارس العامة، على الرغم من وجود حالات تعتمد فيها المدارس جزئيًا على الأقل على الرسوم. في لبنان، التحق 38٪ من طلاب المدارس الثانوية العامة بمؤسسات تلقّت 80٪ على الأقل من أموالها من الرسوم في العام 2018؛ في المكسيك، كانت الحصة المقابلة 29٪. يلتحق نحو طالب من كل 10 طلاب في الأردن والمغرب بهكذا مدارس (**الشكل 4.6**). حتى المدارس التي تموّلها الحكومة بالكامل لا تكون عادةً مجانية بالنسبة الى أولياء الأمور. أضف إلى ذلك أن متطلبات دفع ثمن الكتب المدرسية والزي المدرسي موثقة توثيقًا جيّدًا.

تفتقر البلدان المنخفضة الدخل إلى التمويل لإعفاء التعليم العام من الرسوم. في أوغندا، تدفع الأسر بانتظام رسومًا نقدية غير رسمية، على

الشكل 4.4:

عنصر الإنفاق الرئيسي هو الرسوم بالنسبة إلى الأسر التي يلتحق أطفالها بمدارس غير حكومية ولكن التكاليف مختلفة بالنسبة إلى الأسر التي يلتحق أطفالها بمدارس حكومية

إنفاق الأسر على التعليم الابتدائي والثانوي كنسبة من إجمالي الناتج المحلي، حسب نوع المدرسة وبند الإنفاق، بلدان مختارة، العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_4

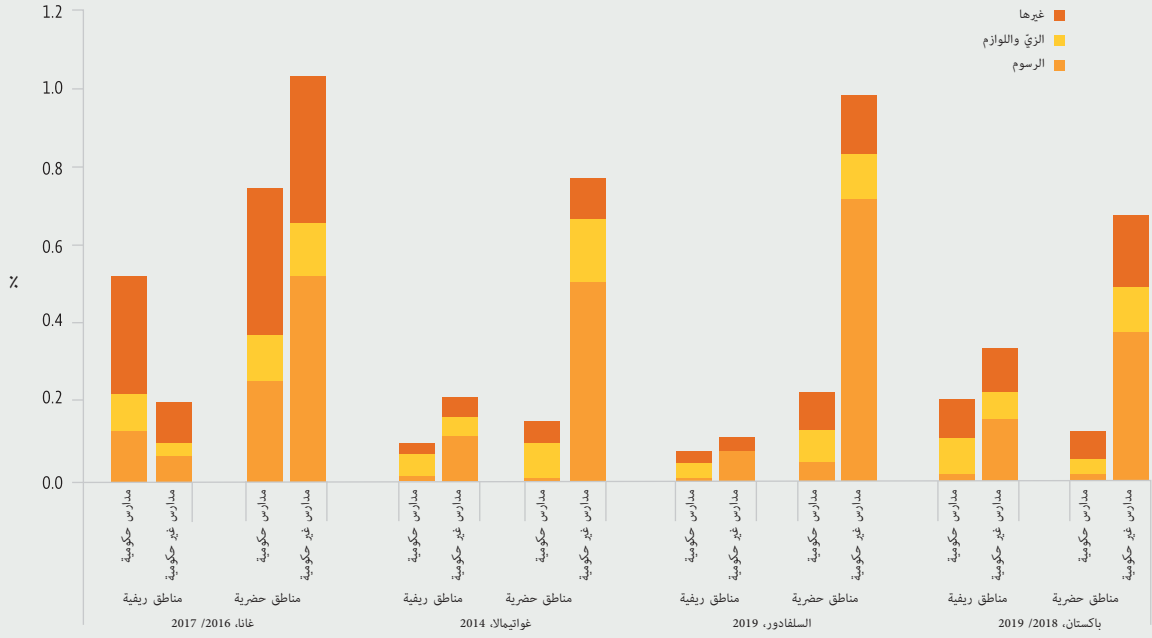
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى Institute for Health Metrics and Evaluation (2021)

الشكل 4.5:

تمثّل الأسر الحضرية والأسر الغنية حصّة كبيرة من إنفاق الأسر على التعليم

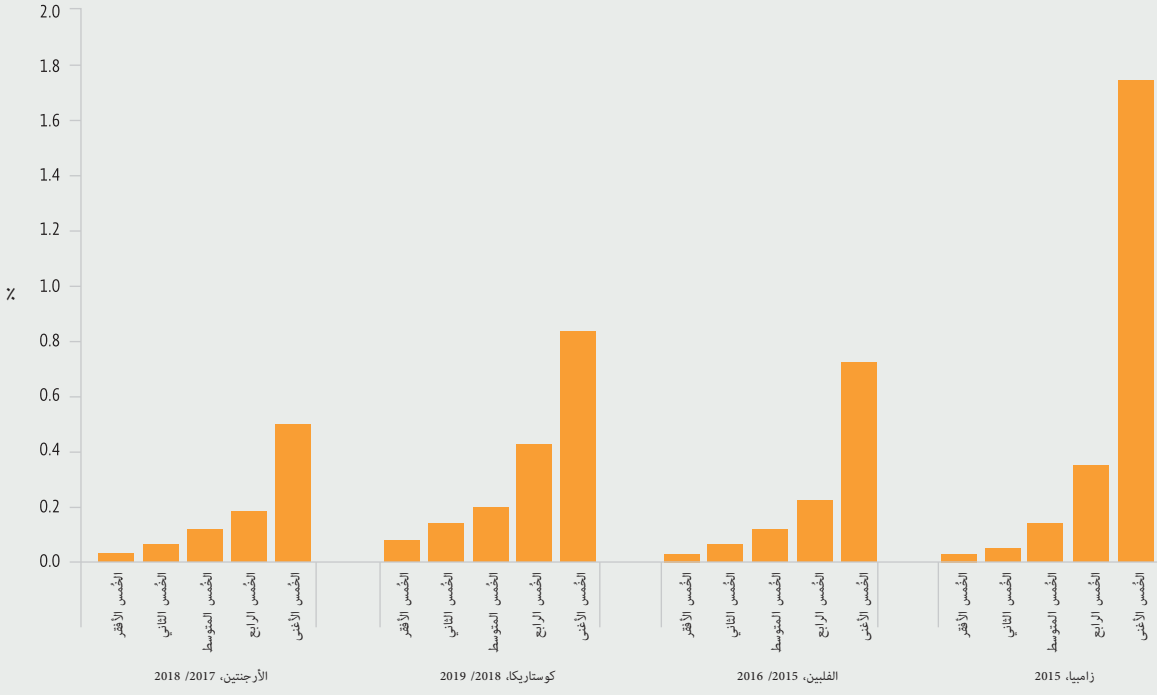
إنفاق الأسر على التعليم الابتدائي والثانوي كنسبة من إجمالي الناتج المحلي، حسب خصائص الأسر ونوع المدرسة، بلدان مختارة، العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين

أ. حسب موقع الأسرة ونوع المدرسة



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_5a

ب. حسب ثروة الأسرة ونوع المدرسة



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_5b

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى Institute for Health Metrics and Evaluation (2021)

الإطار 4.2:

تعكس الاختلافات بين الأسر في الإنفاق على التعليم تغيير المعايير والفرص بين الجنسَين

لا يتم دائمًا توزيع إنفاق الأسر على التعليم من أموالها الخاصة بالتساوي بين أفراد الأسرة (UNESCO, 2020). والتحيّز ليس دائمًا ضد الفتيات أو الفتيان، بل تحرّكه توقّعات التوظيف وآفاق الكسب، إلى جانب عوامل مثل رعاية المسنّين (Rodríguez Takeuchi, 2020). ففي أمريكا اللاتينية والكاريبي، حيث يتخلّف الفتيان عن الفتيات في التحصيل العلمي، تنفق الأسر أقلّ على التعليم الثانوي للفتيان (Acerenza and Gandelman, 2019). ولكن في البلدان ذات الأعراف التمييزية بين الجنسَين على حساب الفتيات، تفضّل العائلات إرسال الأبناء، وليس البنات، إلى المدارس الخاصة. وقد وجدت دراسة تناولت آثار الخصخصة على وصول الفتيات إلى التعليم بين العامَين 2010 و2015 في ليبيريا وملاوي وموزامبيق ونيبال وجمهورية تنزانيا المتحدة أن الفتيان حصلوا على الأولوية عندما كان يتعيّن على أولياء الأمور دفع تكاليف التعليم (Iversen and Begue, 2017).

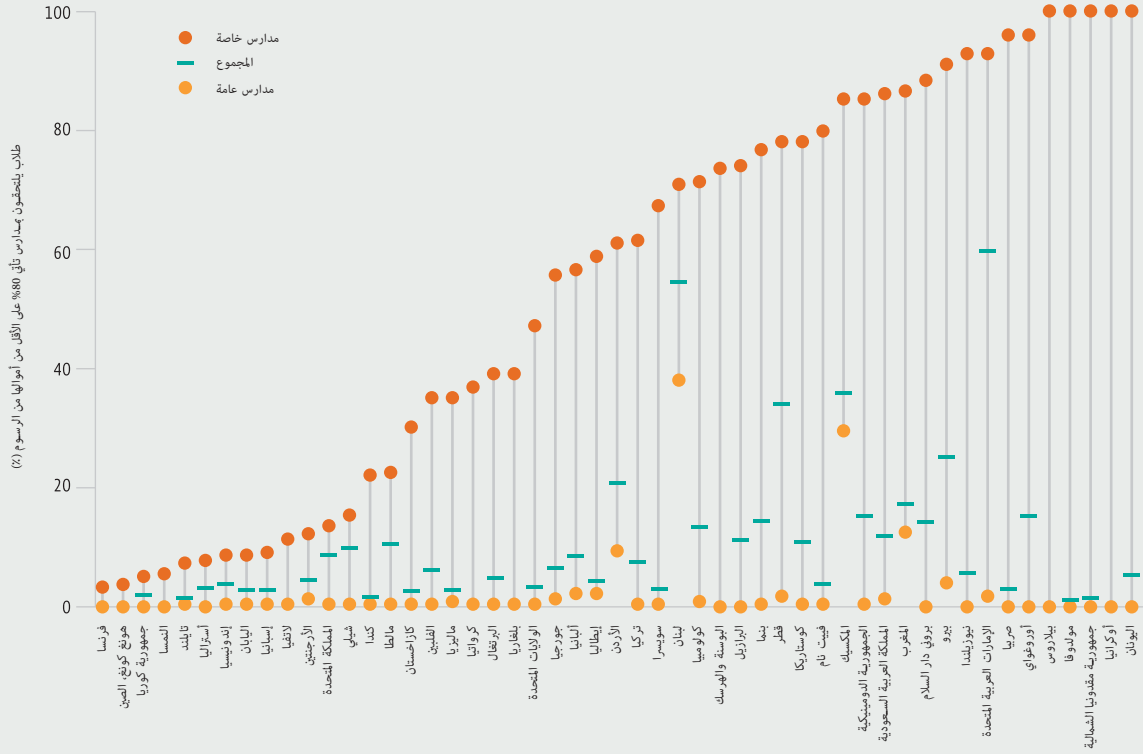
في الهند، تشير الأبحاث الطولية إلى أن الاختلافات بين الجنسَين في إنفاق الأسر على التعليم قد تغيّرت مع مرور الوقت. فقد تحوّلت القرارات التي كانت تفضّل الفتيان بين العامَين 1995 و2014 من قرارات تقضي بتحديد الطفل الذي سيلتحق بالمدرسة إلى تحديد الطفل الذي سيلتحق بمدرسة خاصة (مع تحديد المبلغ الذي سيُنفق). وانتقلت القرارات أيضًا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية (Datta and Kingdon, 2019). وفي إندونيسيا، من المرجح أن تلتحق الفتيات بالمدارس الإسلامية والفتيان بالمدارس الثانوية الخاصة. في الواقع، يرتبط القرار بانخفاض تكلفة المدارس الإسلامية والتفضيلات الثقافية (Asadullah, 2018).

الى جانب ذلك، توجد فجوات بين الجنسَين لجهة الإنفاق على الدروس الخصوصية التكميلية. ففي الهند، بلغت الفجوة بين الجنسَين على حساب الفتيات في احتمال تلقّي دروس خصوصية نقطتين مئويتين في المرحلة الابتدائية والإعدادية وأربع نقاط مئوية في التعليم الثانوي (Azam, 2016). وفي جمهورية كوريا، كانت الفجوات بين الجنسَين تضيق. وتغيّرت الفجوة في الإنفاق على تعليم المواد الأكاديمية خارج المدرسة من 10 دولارات أمريكية شهريًا لصالح الفتى البكر في العام 2007 إلى دولار أمريكي واحد في العام 2012 و6 دولارات أمريكية لصالح الفتاة في العام 2016 (Choi and Hwang, 2020).

الشكل 4.6:

تعتمد المدارس الخاصة في غالبية البلدان بشكل أساسي على الرسوم المدرسية

النسبة المئوية للطلاب الملتحقين بمدارس ثانوية تتلقّى *80*٪ على الأقل من تمويلها من الرسوم، حسب نوع المدرسة، *2018*

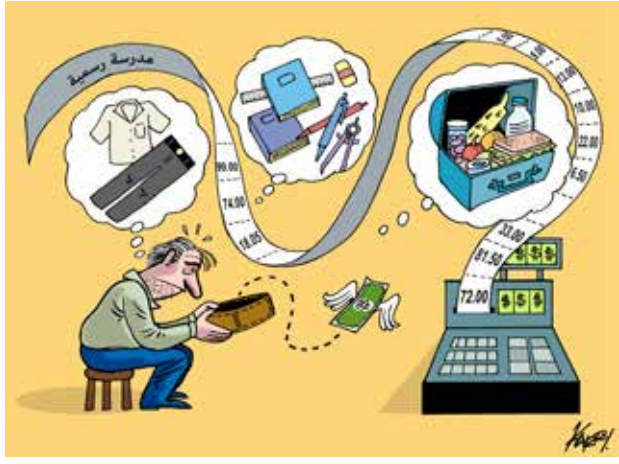


GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_6

المصدر: تحليل التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018.

الرغم من أن القانون يحظر هكذا مدفوعات. من جهة أخرى، زادت حصة المدارس الحكومية الريفية التي تحصّل الرسوم من 40٪ في 2006/2005 إلى 80٪ في 2012/2011. وكان من المرجّح فرض رسوم أعلى في حال وجود مدارس خاصة متنافسة في المجتمع. هذا وقد ارتبط ارتفاع الرسوم غير الرسمية في المدارس الحكومية - الذي بلغ 4٪ من إجمالي الإنفاق الاستهلاكي للأسرة- بانخفاض بنسبة 13٪ في الالتحاق بالمدارس في أوساط أطفال الأسر الفقيرة، غير أنه لم يُسجّل أي انخفاض في صفوف أطفال الأسر غير الفقيرة (Sakaue, 2018). في المناطق الريفية في جمهورية تنزانيا المتحدة، على الرغم من اعتماد الحكومة سياسة خاصة بالتعليم المجاني، اعتبر أكثر من ثلاثة أرباع الأسر أن المساهمات للمدارس الابتدائية إلزامية، عبر الإشارة إلى أنه يمكن طرد الأطفال أو معاقبتهم إذا تأخرت المساهمات (Lindsjö, 2018).

قد يأتي إلغاء رسوم المستخدم غير الرسمية بفوائد كبيرة. فقد سمح برنامج للمنح الدراسية في غامبيا يغطي الرسوم غير الرسمية المتمثّلة بالزي المدرسي والكتب واللوازم الأخرى، ويكمل سياسة إلغاء الرسوم المدرسية الرسمية للفتيات، بزيادة التحاق الإناث بنسبة 13٪، وحصّة الذين خضعوا لامتحان الصف التاسع بإحدى عشرة نقطة مئوية (Giordono and Pugatch, 2015).



في البلدان المرتفعة الدخل، غالبًا ما تفرض المدارس العامة رسومًا إضافية. فقد وجد برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018 أن المدارس العامة حصلت على مساهمات مالية إلزامية من أولياء الأمور في 7 من أصل 59 بلدًا ومساهمات طوعية في 38 من بين 59 بلدًا (OECD, 2019c). وفي أستراليا، يساهم أولياء الأمور بمبالغ كبيرة، مما يؤدي إلى تفاقم انعدام المساواة بين المدارس (Thompson et al., 2019). ففي ملبورن، تستطيع مجالس المدارس أن تطلب ثلاث فئات من المدفوعات الإضافية من أولياء الأمور: عناصر أساسية تتعلّق بتعلم الطلاب، وعناصر اختيارية، ومساهمات طوعية (Hedges et al., 2020). في حين تخطّى متوسط مساهمة أولياء الأمور في المدارس الحكومية في ملبورن بين 2013 و2016 مبلغ 700 دولار أمريكي، تجاوزت مساهمات أولياء الأمور للمدارس في المناطق الغنية ثلاثة أضعاف تلك المقدّمة للمدارس في المناطق الأكثر فقرًا (Rowe and Perry, 2020). وقد وجد مسح للمسؤولين الإداريين الرفيعي المستوى في مدارس المملكة المتحدة أن 18٪ من المدارس طلبت من أولياء الأمور تقديم مساهمات طوعية للأنشطة الرئيسية. هذا وقد أصبحت مساهمات أولياء الأمور هذه ضرورية بسبب الاقتطاعات الكبيرة في الميزانية (Coughlan, 2017). أما في الولايات المتحدة، فتضاعفت عائدات جمعيات أولياء الأمور والمعلمين ثلاث مرات بين منتصف التسعينات والعام 2010 لتتجاوز 425 مليون دولار أمريكي، مما أدى إلى تفاقم عدم المساواة بين المدارس (Brown et al., 2017).

تشكّل الدروس الخصوصية التكميلية تكلفة كبيرة بالنسبة إلى الكثير من الأسر

أظهر التحليل حتى الآن أن الرسوم والمدفوعات الأخرى للمدارس ليست سوى حصة واحدة من إجمالي إنفاق الأسر، لكنها الحصة الأكبر بالنسبة إلى الأسر التي يلتحق أطفالها بمدارس خاصة.

تشكّل الدروس الخصوصية التكميلية أكبر بند إنفاق على التعليم في بعض البلدان. ففي بنغلاديش، زادت نسبة الأسر الحضرية التي تدفع مقابل الدروس الخصوصية من 48٪ في العام 2000 إلى 67٪ في العام 2010، بينما تضاعفت حصة الأسر الريفية المقابلة من 27٪ إلى 54٪. وبالنسبة إلى الشريحة الربعية الأفقر، تضاعفت النسبة أربع مرات من 10٪ إلى 40٪. بشكل عام، زاد متوسط الإنفاق بنسبة 80٪ بالقيمة الحقيقية (Pallegedara and Mottaleb, 2018).

في الصين، خصّصت الأسر حوالى ثلث إجمالي نفقاتها التعليمية للتكاليف خارج المدرسة في العام 2017، وهي تتراوح بين 17٪ في المناطق الريفية و42٪ في المناطق الحضرية. وتكلّف صناعة التدريس الخصوصي العائلات 70 مليار دولار أمريكي (Wei Yi, 2018). من بين طلاب السنة الأخيرة من المرحلة الإعدادية في أربع مناطق ثرية شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2015، تلقّى 64٪ دروسًا تكميلية خصوصية (Liao and Huang, 2018). أما في مصر، وكنسبة من متوسط الإنفاق للفرد الواحد، أنفق طلاب التعليم الثانوي العام الذين يأتون من أغنى خُمس من الأسر 51٪ على الدروس الخصوصية فيما أنفق أفقر خُمس 29٪ (Sieverding et

> في هولندا، زاد إنفاق الأسر على الدروس الخصوصية التكميلية بنسبة 160٪ بين العامَين 2005 و 2016

al., 2019). وفي هولندا، زاد إنفاق الأسر على الدروس الخصوصية التكميلية بنسبة 160٪ بين العامَين 2005 و2016 (Elffers and Jansen, 2019).

في ميانمار، شكّلت الدروس الخصوصية 42٪ من إجمالي إنفاق الأسر على التعليم في 2010/2009: 58٪ من طلاب الصف التاسع و79٪ من طلاب الصف الحادي عشر شعروا أن الدروس الخصوصية كانت عبئًا ماليًا متوسطًا أو ثقيلًا (Bray et al., 2020). في سري لانكا، شكّلت الدروس الخصوصية نصف إنفاق الأسر على التعليم في 2013/2012. وكان احتمال أن تنفق الأسر الريفية والأسر المسلمة والأسر من التاميل والأسر التي يكون ربّها أقل تعليماً على مثل هذا التعليم أقلّ (Pallegedara and Kumara, 2020).

يعتمد مزوّدو الخدمات من القطاع الخاص على إنفاق الأسر من أموالها الخاصة

يختلف مدى اعتماد المدارس الخاصة على الرسوم في تشغيلها اختلافًا كبيرًا. وتُظهر البيانات المأخوذة من برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018 أن غالبية المدارس الثانوية الخاصة تتلقّى ما لا يقل عن 80٪ من إيراداتها من الرسوم في 28 من أصل 51 نظامًا تعليميًا. وتُسجّل تباينات ملحوظة بين بلدان منطقة معينة تختار دعم المدارس الخاصة مقابل تلك التي لا تفعل ذلك (مثل الأرجنتين مقابل أوروغواي، وأستراليا مقابل نيوزيلندا، ولاتفيا مقابل بيلاروس) (**الشكل 4.6**).

في دبي، في الإمارات العربية المتحدة، توفّر الحكومة التعليم العام المجاني لحوالى 10٪ فقط من السكّان الذين هم من المواطنين (Winchip, 2020). ويوفّر القطاع الخاص الربحي ذو الطبقية العالية التعليم للسكّان المهاجرين (Kippels and Ridge, 2019). وفي هذا الصدد، يبلغ متوسط الرسوم في المدارس المصنفة "متميّزة" حوالى 13,000 دولار أمريكي، أي أكثر من ثلاثة أضعاف المتوسّط في المدارس المصنّفة "مقبولة"، وأكثر من خمسة أضعاف متوسط المدارس المُصنّفة "غير مرضية" (Azzam, 2017). وفي مسح شمل 3000 أسرة، قالت نسبة 64٪ إنها لم تحصل على أي دعم مالي من أصحاب العمل لتغطية تكاليف التعليم (Rizvi, 2019).

في البلدان الأفقر، نشأت المدارس الخاصة التي تلتحق بها الأسر ذات الدخل المنخفض بسبب تعذّر الوصول إلى المدارس العامة، وكان ذلك بالغالب في الأحياء الفقيرة. تسلّط تحليلات سلوك أولياء الأمور الضوء على قيام الأسر بالتضحية بضروريات أخرى لتعليم أطفالها في مدارس خاصة. في لاغوس، في نيجيريا، لا يستطيع أولياء الأمور الفقراء تحمّل النفقات الطبية بعد الإنفاق على المدارس، بخلاف أقرانهم الأغنى (Härmä and Siddhu, 2017). وقد وجد تحليل شمل 47 مدرسة في نيروبي، في كينيا، أن العبء المالي المُلقى على الأسر لإلحاق الأطفال بمدارس خاصة منخفضة التكلفة كان أكبر من أن يضمن التحسّن الهامشي الناجم عن ذلك في اللغة الإنجليزية أو السواحيلية أو في الرياضيات (Zuilkowski et al., 2020). وغالبًا ما يضطر أولياء الأمور الأشد فقرًا في كينيا وغيرها من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى إلى اللجوء إلى مدارس غير مسجّلة وأقلّ كلفةً من المحتمل أن تضمّ مرافق سيئة وأن تقدم تعليمًا منخفض الجودة (**الشكل 4.7**).

الشكل 4.7:

يُرجّح أن تكون المدارس غير المسجّلة أقلّ كلفةً من المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم المسجّلة

متوسط الرسوم السنوية في المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم، بلدان مختارة، *2016-2020*



ملاحظة: العينة تشمل 1130 مدرسة، 55٪ منها مسجّلة. تم تعديل الرسوم وفق القيمة الثابتة للدولار الأمريكي للعام 2020.

المصدر: Acholla (2021)، استنادًا إلى بيانات جمعها باحثون مستقلون، Opportunity International and CapitalPlus Exchange Opportunity International and CapitalPlus Exchange.

يستخدم أولياء الأمور الفقراء مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات للتعامل مع النفقات. فيتفاوض البعض بشأن الخصومات بناءً على عدد الأطفال المسجّلين. ويدفع آخرون لتأمين مكان في المدرسة، ولا يتركون أي مال للزي المدرسي والكتب المدرسية وغيرها من المواد. ويراكم البعض منهم ديونًا للمدرسة ويسددونها على أقساط صغيرة. في الهند ونيجيريا، يضع المالكون خططًا للتعامل مع المدفوعات غير المتوقّعة (Härmä, 2020).

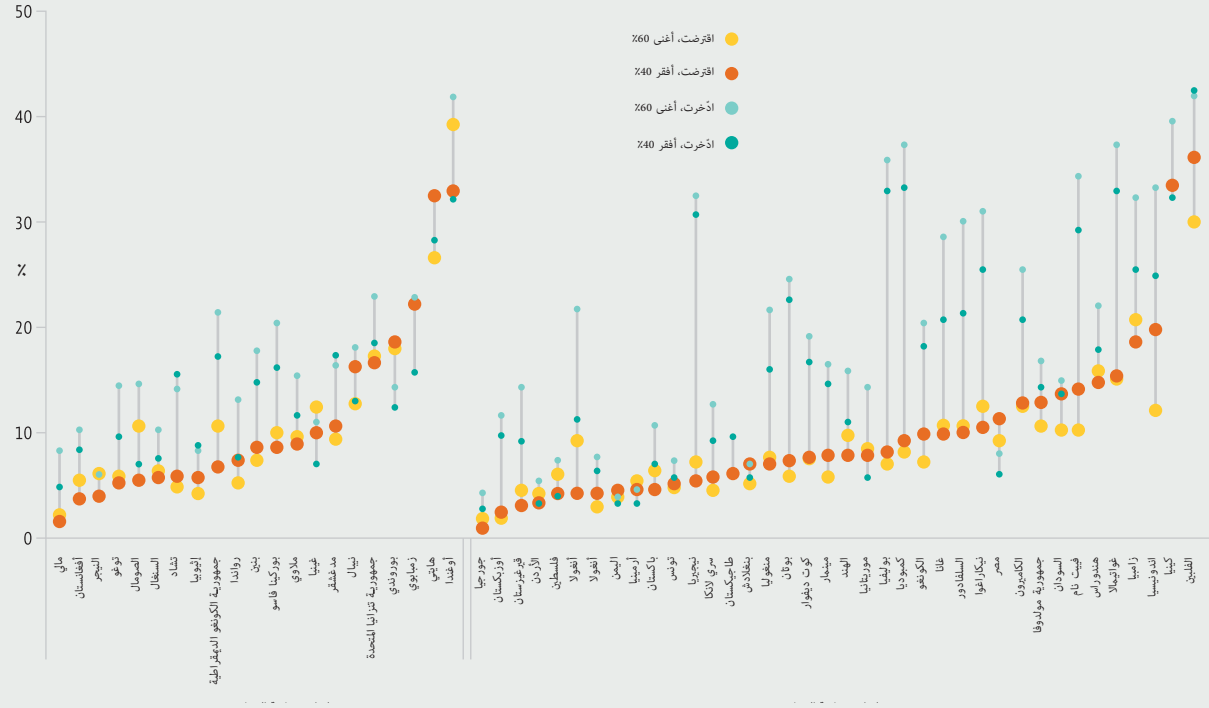
تدّخر عائلة واحدة تقريبًا من بين ستّ عائلات المال لدفع الرسوم المدرسية. وقد وجد تحليل لقاعدة بيانات Findex العالمية للعام 2014 أُعدّ لهذا التقرير أن حوالى 8٪ من الأسر تقترض أيضًا، وتتراوح النسبة بين 6٪

> تدّخر عائلة واحدة تقريبًا من بين ستّ عائلات المال لدفع الرسوم المدرسية

الشكل 4.8:

تدخر حوالى 16٪ وتقترض 8٪ من الأسر لدفع الرسوم المدرسية في البلدان الفقيرة

النسبة المئوية للأسر التي ادّخرت أو اقترضت لدفع الرسوم المدرسية، بلدان منخفضة الدخل وبلدان ذات دخل متوسط أدنى، *2014*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_8

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة البيانات التي جمعها Demirgüç-Kunt et al. (2014)

في البلدان ذات الدخل المرتفع و12٪ في البلدان المنخفضة الدخل. وتقوم نسب مماثلة من أفقر 40٪ وأغنى 60٪ من الأسر بالاقتراض لدفع الرسوم في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، على الرغم من أن عدد الأكثر ثراءً الذين يدّخرون أعلى. في هايتي وكينيا والفلبين وأوغندا، تقترض 30٪ من الأسر أو أكثر لدفع الرسوم المدرسية (**الشكل 4.8**).

تهدف حسابات التوفير ورقمنة المدفوعات والمنصات المبتكرة إلى دعم الأسر في دفع الرسوم المدرسية (Braniff, 2016; Mbole and Kimathi, 2019). في أوغندا، تسمح خدمة قروض إسمها ReadyPay لأولئك الذين سددوا قروض نظام الطاقة الشمسية المنزلية باستخدام الأسهم كضمان للحصول على قروض تسمح بدفع الرسوم المدرسية، مما يتيح لعائلات لا تستطيع تقليديًا الحصول على الائتمان الإنفاق على التعليم (Mattern and Garcia, 2021). تستهدف مجموعة ناشئة من مقدمي الخدمات المالية بشكل خاص دعم مالكي المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم (**الإطار 4.3**). وتركّز هذه الحلول على تبسيط نفقات الأسر بحيث يتمكّن أولياء الأمور بشكل أكبر من دفع الرسوم بمبالغ أصغر. والحلول هذه لا تقلّص العبء المالي الذي تتحمّله الأسر ولا تلغيه.

الإطار 4.3:

يبرز مقدّمو خدمات مالية لدعم المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم

تستطيع المدارس الخاصة جمع الأموال في البلدان التي تتوفّر فيها أنظمة مالية متطوّرة، لكن عدم الوصول إلى رأس المال يمكن أن يمثل تحديًا خطيرًا في بلدان أخرى، خاصة بالنسبة الى المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم. ونتيجةً لذلك، برز مقدمو خدمات مالية يركّزون في كثير من الأحيان على الدين أو الأعمال الخيرية أو الإنصاف. يُعدّ Edify وOpportunity International من أكبر مزودي الدعم للتعليم، وهما يقرضان المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم ذات المالك الواحد في 15 بلدًا، ويوفّران الأموال للتكنولوجيا ورأس المال العامل وتحسين البنية التحتية وتوسيعها.

إلى جانب التمويل، تساعد هذه المؤسسات وغيرها، مثل مركز دراسات السياسة الإندونيسية وبنك Kashf Microfinance في باكستان و SEED في نيجيريا، على تطوير قدرات المالكين على التخطيط لتحسين المدارس وإدارة الأعمال. وتدرك SEED تنوّع مزوّدي الخدمات وتصنّفهم على أنهم طموحون أو ناشئون أو مزدهرون. وتستخدم هذا التصنيف لتزويد برامج التحول المدرسي بالتدريب والتدريب الخصوصي والتمويل والشراكات المناسبة لمستواها (Acholla, 2021; Sivasubramaniam, 2021).

> تشير التقديرات إلى أن إنفاق الأسر على التعليم قد يكون انخفض، أثناء أزمة كوفيد- 19 ، بنسبة تتراوح ما بين 6٪ و 10٪ في أمريكا اللاتينية وجنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء

شكّلت جائحة كوفيد-19 تحديًا ماليًا كبيرًا للأسر

تشير التقديرات إلى أن إنفاق الأسر على التعليم قد يكون انخفض، أثناء أزمة كوفيد-19، بنسبة تتراوح ما بين 6٪ و10٪ في أمريكا اللاتينية وجنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء (Le Nestour et al., 2020). وقد ناضلت أسر كثيرة فقدت وظائفها ودخلها لدفع الرسوم وتركت المدارس الخاصة. ففي بنما، أفادت جمعيات المدارس الخاصة أن 35٪ إلى 40٪ من أولياء الأمور لم يتمكنّوا من دفع أقساط الرسوم الشهرية (Alvarez et al., 2021). وفي الإكوادور، زاد الالتحاق بالمدارس العامة بنسبة 6.5٪ أو 120 ألف طالب في بداية العام الدراسي 2020 (Olsen and Prado, 2020).

قد تكون بعض المدارس الخاصة في وضع جيد يخوّلها الانتقال إلى التعليم عن بُعد والتعليم المدمج. ومع ذلك، شعرت العائلات أحيانًا بأن الخدمة المُتلقّاة لا تستحق الثمن المدفوع مقابلها. ففي كولومبيا، أعرب أولياء الأمور عن عدم رضاهم عن جودة التدريس فقاضوا المدارس الخاصة للمطالبة بخفض الرسوم. أما في بيرو، فكان 90٪ من أولياء الأمور الذين لديهم أطفال في مدارس خاصة غير راضين عن الفصول الافتراضية (Alvarez et al., 2021).

رفضت المحكمة العليا في الهند طلبًا رفعه أولياء الأمور للحصول على مزيد من الوقت لدفع رسوم المدارس بسبب كوفيد-19 (Thomas, 2020). وأظهر مسح شمل 1052 من مالكي المدارس في خمس ولايات، أجري في شباط/ فبراير وآذار/ مارس 2021، أن جميع المدارس تقريبًا واجهت صعوبات لتحصيل الرسوم؛ ففي ولاية هاريانا، لم يتمكّن أكثر من 80٪ من أولياء الأمور من دفع الرسوم. وقد ظنّ أصحاب المدارس أن أولياء الأمور قد نقلوا أطفالهم إلى مدارس عامة أو مدارس خاصة أقل تكلفة، أو ربما دفعوا المال بدلاً من ذلك للدروس الخصوصية ولإلحاق أطفالهم بمراكز تدريب خصوصي (Centre for Civil Society, 2021).

ترقّبًا لمثل هذه التحديات، قامت الحكومة الكولومبية بتمديد خط ائتمان في تموز/ يوليو 2020 لمدة تصل إلى ستة أشهر للتصدّي للصعوبات في دفع الرسوم، مع نسب إعفاء عالية للأسر الأفقر. على الرغم من ذلك، استفادت 2٪ فقط من العائلات التي لديها أطفال في مدارس خاصة (Alvarez et al., 2021). واقترح القانون الأساسي للدعم الإنساني في الإكوادور أن يتلقى أولياء أمور الطلاب في المدارس الخاصة الذين فقدوا وظائفهم دعمًا يصل إلى 25٪ من التكلفة الشهرية للرسوم الدراسية. وسيتمكّن أولياء الأمور الذين قرروا سحب أطفالهم من المدارس الخاصة من الوصول بشكل مضمون إلى مدارس حكومية. من جهتها، وفّرت حكومة منطقة مكسيكو سيتي الفدرالية دفعة شهرية مباشرة لأي طالب انتقل من مدرسة خاصة إلى مدرسة عامة (Berlanga et al., 2020). وفي تشرين الأول/ أكتوبر 2020، ساعدت بنما المدارس الخاصة من خلال توفير دعم مباشر للأسر التي تدفع رسومًا شهرية، لكن المبلغ شكّل نحو 3٪ فقط من التمويل المطلوب (Alvarez et al., 2021).

يتوخّى المانحون الحذر لجهة دعم مزوّدي خدمات التعليم الذي يبغون الربح

ظلّت المعونة ثابتة كنسبة من إجمالي الدخل القومي للبلدان المانحة. ونظرًا إلى أن البلدان الأفقر تنمو بوتيرة أسرع من البلدان الأكثر ثراءً، فإن الأهمية النسبية للمعونة كمصدر للتمويل، بما في ذلك في حقل التعليم، آخذة في التناقص. لذلك، فإن المانحين منفتحون على أفكار من شأنها المساعدة في تحسين كفاءة المساعدة. وفي حين تنظر بعض الجهات المانحة إلى مزوّدي الخدمات التعليمية الربحيين بحذر، انجذب القليل منها إلى فكرة توفير التعليم من قبل جهات غير حكومية وقدرته على تعظيم فعالية الاستثمار الخاص.

أشارت وثيقة الموقف الصادرة عن الوكالة اليابانية للتعاون الدولي للعام 2015 إلى أن العدد المتزايد للمدارس الخاصة والمشاركة المعزّزة للقطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية يفرضان تحديًا يتمثل في ضمان الوصول العادل والجودة في آن واحد. غير أن الوثيقة أقرّت بأن التعاون في مجال التعليم آخذ في التغيّر ليشمل جهات فاعلة خاصة في إطار شراكات تضمّ أصحاب مصلحة متعددين (JICA, 2015, 2016).

اعتمدت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية استراتيجية استباقية حول مشاركة القطاع الخاص في التعليم، تبدأ من فرضية أن المدارس غير الحكومية تملأ فجوة في مجال توفير التعليم. وتماشياً مع سياسة إشراك القطاع الخاص الشاملة، تصف الإستراتيجية رأس المال الخاص الكبير الذي استُثمر في المدارس غير الحكومية وتسعى إلى الاستفادة من هذا الاستثمار وتحديد ملامحه من خلال شراكات إستراتيجية للمساعدة في الوصول إلى الفئات الأكثر تهميشًا. وتُعتبر المدارس غير الحكومية ذات أهمية خاصة في السياقات التي تطبعها الأزمات والنزاعات (USAID, 2018b) (**الإطار 4.4**).

تشير سياسة المملكة المتحدة للعام 2018 بشأن المساعدة في التعليم إلى أن الجهات الفاعلة غير الحكومية هي المزود الرئيسي للتعليم في أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب آسيا، وتشير على وجه التحديد إلى صندوق البنجاب للتعليم في باكستان. تهدف السياسة إلى دعم صانعي القرار في تطوير ترتيبات تنظيمية جيدة وتعزيز الشراكات بين القطاعَين العام والخاص والمدارس غير الحكومية لتحسين الوصول إلى الأطفال الفقراء والمهمّشين (DFID, 2018). وقد استثمرت مجموعة CDC، وهي مؤسسة لتمويل التنمية في المملكة المتحدة، نحو 60 مليون دولار أمريكي أو

الإطار 4.4:

يسعى دعم المانحين لمقدمي خدمات التعليم غير الحكوميين في السياقات المتأثرة بالأزمات والنزاعات إلى بناء هياكل مستدامة لتوفير خدمات التعليم

في غياب نظام وطني قوي، غالبًا ما يبقي تمويل الجهات المانحة على استمرارية التعليم في السياقات المتأثرة بالأزمات والنزاعات. وقد وجد تحليل لوثائق سياسات أن 11 من أصل 16 جهة مانحة أدرجت التعليم كمجال ذي أولوية في سياساتها الإنسانية والإنمائية (Dupuy et al., 2020). وعادةً ما تتضمّن هذه الترتيبات تمويل مجموعة من مقدمي الخدمات التعليمية غير الحكوميين.

يتمثّل أحد المخاوف في أن الجهات المانحة تنخرط دون أي تمحيص مع القطاع الخاص بدلاً من محاولة تحسين خدمات التعليم الحكومية (Unterhalter and Robinson, 2020) أو بناء قدرة الحكومات على الإشراف على مقدمي الخدمات غير الحكوميين (Menashy and Zakharia, 2021). في هايتي، تدير منظمات غير حكومية ومنظمات دينية أكثر من ثلاثة أرباع النظام المدرسي. وتُعتبر الجهات المانحة مصدرًا رئيسيًا لتمويل النظام. فقد استثمر حوالى 20 شريكًا تقنيًا وممولًا مبلغ 587 مليون دولار أمريكي في قطاع التعليم بين العامَين 2010 و2015، في أعقاب زلزال العام 2010 (USAID, 2018a; World Bank, 2018). وقد ذهب جزء صغير نسبيًا إلى نظام التعليم العام الناشئ. إلى ذلك، خصّص مشروع لبنك التنمية للبلدان الأمريكية قيمته 50 مليون دولار أمريكي الأموال لبناء 20 مدرسة عامة فقط (IDB, 2011).

يمكن أن يمثّل تنسيق عمل مزوّدي الخدمات التعليمية غير الحكوميين ورصده في حالات الطوارئ تحديًا وأن يؤثر سلبًا على الإنصاف. على سبيل المثال، كان معلمو اللاجئين السوريين في تركيا يتلقون رواتب مختلفة بحسب المنظمة غير الحكومية التي توظّفهم (Nicolai et al., 2020). إلى ذلك، غالبًا ما تكون القيادة الحكومية في آليات التنسيق هذه ضعيفة، بينما تتولى المنظمات غير الحكومية المختلفة القيادة في تنسيق الأنشطة التعليمية في أجزاء مختلفة من البلاد، كما أظهر استعراض لمثل هذه الترتيبات في جمهورية الكونغو الديمقراطية (Khan et al., 2020). وفي بعض السياقات، قد تقوّض المنظمات غير الحكومية الدولية قدرة الدولة على تقديم الخدمات العامة، مما يثير مخاوف تتعلّق بالاستدامة (Campbell et al., 2019).

يتم أيضًا تقويض الاستدامة من خلال التجزئة وصغر حجم المشاريع التي تشارك فيها المنظمات غير الحكومية. فقد وجد استعراض لتسعة مشاريع للتربية من أجل السلام نفّذتها منظمات غير حكومية لمكافحة التطرّف العنيف في باكستان أن القليل منها أنتج موادًا تعليمية قيّمة، لكنها كانت تعتمد بشكل مفرط على تمويل المساعدات فانتهت عندما جفّ التمويل، علمًا أن لا روابط قوية أُقيمت مع الحكومة (Ahmed and Shahzad, 2021). تؤدي التجزئة أيضًا إلى صعوبات في تقييم فعالية التدخلات غير الحكومية. وبما أن الجهات الفاعلة غير الحكومية تتنافس على الأموال، فقد يتم تشويه الأدلة. وتُعرض بالتالي نتائج الشراكات مع جهات فاعلة غير حكومية في سياقات الطوارئ على أنها قصص نجاح حتى عندما تكون التحسينات التي تطال النتائج هامشية، أو الأسوأ من ذلك، عندما يتم استخدام سياق الطوارئ كذريعة للترويج لحلول غير ملائمة، كما هي الحال مع التكنولوجيا في إطار أزمة اللاجئين السوريين (Menashy and Zakharia, 2020).

2٪ من محفظتها في التعليم. وهي تؤمن الدعم للمدارس الخاصة، سواء أكانت تبغي الربح أم لا، كجزء من إستراتيجيتها الاستثمارية المؤثّرة (CDC Group, 2019).

في الواقع، يتم تقديم الكثير من الدعم للجهات الفاعلة الخاصة من خلال أنشطة الاستثمار المؤثرة التي تضطلع بها مؤسسات تمويل التنمية (Smith and Baker, 2017). وتُعتبر مؤسسة التمويل الدولية، التي هي جزء من مجموعة البنك الدولي، الأكبر من بينها. فمن خلال محفظة التعليم التي تبلغ قرابة 1.2 مليار دولار أمريكي، تمّ توجيه معظم مشاريعها الكبيرة في مجال تكنولوجيا التعليم والتعليم العالي إلى جهات فاعلة غير حكومية، بينما خصّصت 15٪ لسلاسل المدارس الخاصة (Hares and Crawfurd, 2021). غير أن مؤسسة التمويل الدولية جمّدت الاستثمار في المدارس الخاصة التي تتقاضى الرسوم في المرحلة ما قبل الابتدائية والابتدائية والثانوية في العام 2019. وقد جاء هذا القرار، الذي غطّى الاستثمار المباشر والعمل الاستشاري والاستثمار غير المباشر المرتبط بالملكية الخاصة، نتيجة سنوات من الضغط مارسته منظمات المجتمع المدني المعنية بالترويج لمزوّدي خدمات التعليم من القطاع الخاص، لا سيّما العمليات التجارية مثل Bridge International Academies (Ron Balsera, 2020). بالإضافة إلى ذلك، تلقّى المحقّق/ المستشار لشؤون الامتثال، وهو آلية مساءلة مستقلة تقيّم تأثير مشاريع مؤسسة التمويل الدولية، شكاوى من معلمين حاليين وسابقين وأولياء أمور في كينيا (EA CHRights, 2018). وأجرت مجموعة التقييم المستقلة التابعة للبنك الدولي تقييمًا حديثًا لاستثمارات مؤسّسة التمويل الدولية في التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي، مع التركيز على التوافق مع الأهداف الاستراتيجية للمنظمة؛ ومن المتوقّع صدور النتائج قريبًا. وستواصل مؤسسة التمويل الدولية تمويل الجهات الفاعلة الخاصة في أجزاء أخرى من محفظتها التعليمية (IFC, 2020) (**الشكل 4.9**).

ينمّ قرار مؤسسة التمويل الدولية عن التوتر الذي يحيط باستخدام الأموال العامة لتمويل التعليم الخاص، لا سيّما في المنظمات ذات الأعضاء المتعددين. وقد طوّرت الشراكة العالمية من أجل التعليم إستراتيجية للقطاع الخاص، تنظر من خلالها الى الجهات الفاعلة الخاصة من منظور واسع وتسعى إلى استخدام قوتها على الجمع بين الأطراف لتعزيز القيادة الفكرية وأفضل الممارسات والتعاون مع القطاع الخاص. ومع ذلك، أدّت المعارضة أثناء التفاوض على هذه الإستراتيجية إلى إدراج بند يحظر استخدام أموال الشراكة لدعم توفير خدمات التعليم الرئيسية الهادفة للربح (GPE, 2019). في العام 2018، أعطى قرار صادر عن البرلمان الأوروبي

> في العام 2018 ، أعطى قرار صادر عن البرلمان الأوروبي تعليمات إلى المفوضية الأوروبية تقضي بعدم تمويل الجهات التعليمية الربحية

> انجذبت بعض الجهات المانحة إلى فكرة توفير التعليم من قبل جهات غير حكومية

تعليمات إلى المفوضية الأوروبية تقضي بعدم تمويل الجهات التعليمية الربحية، مع الإشارة بشكل خاص إلى العمليات التجارية الدولية. وقد أشار القرار إلى أهمية أن يكون التعليم الرئيسي - بما في ذلك عناصر مثل اللوازم المدرسية والنقل والغذاء - مجانيًا (European Parliament, 2018).

تختبر الجهات المانحة الشراكات بين القطاعَين العام والخاص

نظرت بعض الجهات المانحة في إمكانية استخدام أموالها كعامل محفّز لجمع التمويل من خلال الشراكات بين القطاعَين العام والخاص. وتجذب مثل هذه الترتيبات أيضًا الحكومات التي تعاني من ضائقة مالية والتي يهمّها جمع رأسمال خاص لتحسين البنية التحتية العامة وتوسيعها. وتسمح الإجراءات المحاسبية لها بإبقاء التكاليف والخصوم خارج ميزانياتها العمومية وبتأجيل تسجيل التكاليف المالية المخصّصة لخدمات البنية التحتية (Romero and Vervynckt, 2017). وتُعتبر مبادرات الشراكة بين القطاعَين العام والخاص الآيلة الى الحدّ من قيمة أعمال التجديد التي ينبغي أن تطرأ على البنية التحتية وتحسين المدارس قيد التنفيذ في الفلبين مثلًا (Philippines Department of Education, 2021) وجنوب أفريقيا (van Tonder, 2019). إلى ذلك، وافقت الوحدة المركزية للشراكة بين القطاعَين العام والخاص في مصر على مشروع في العام 2016 يغطّي نحو 1000 مدرسة بحلول العام 2030، لكن المرحلة الأولى - 24 مدرسة في 6 محافظات – قد تأخّرت (Enterprise, 2019).

في حين يعتبر مناصرو الشراكات بين القطاعَين العام والخاص أن العقود تؤدي إلى تحسين الكفاءة، لا تتوفّر أدلة قوية في هذا الصدد. فالتمويل الخاص من خلال الشراكات بين القطاعين العام والخاص في مجال البنية التحتية في أفريقيا جنوب الصحراء لم يؤدّ دورًا قويًا كما هو مأمول، مما أجبر الحكومات على سد الفجوات. ويعترف المؤيدون السابقون الآن بأنه من غير المرجح أن يدعم الشركاء من القطاع الخاص أنشطة لها تأثير محتمل على الحد من الفقر ما لم تقدم الحكومات والجهات المانحة حوافز كبيرة، الأمر الذي يؤدي إلى استنتاج مفاده أنه "لربما من الأفضل للحكومة القادرة على تأدية دورها بالكامل في تصميم الشراكات بين القطاعين العام والخاص وتطويرها وتنفيذها وتنظيمها أن تستخدم المشتريات العامة التقليدية لتحقيق الأهداف نفسها" (Leigland, 2018, p. 128). من جهته، أقرّ صندوق النقد الدولي في العام 2018 بأن الشراكات بين القطاعَين العام والخاص قد لا تكون دائمًا فعالة، وأن المخاطر المالية قد تكون كبيرة، وأن الشراكات بين القطاعين العام والخاص تواجه تحديات الإدارة نفسها كالاستثمار العام التقليدي (Irwin et al., 2018). ومع ذلك، لا يزال صندوق النقد الدولي والبنك الدولي وبنك التنمية الآسيوي ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تروّج للشراكات بين القطاعَين العام والخاص (Rosell and Saz-Carranza, 2020).

تم استخدام الشراكات بين القطاعَين العام والخاص أيضًا لتمويل سندات الأثر الاجتماعي، حيث يؤمن مستثمر خاص رأسمال أولًا، ويكون التسديد مرهونًا بالنتائج، مثل معدلات الإكمال أو تحقيق نتائج تعليمية محددة. ومن الأمثلة التي تموّلها مؤسسات مالية متعددة الأطراف، يمكن ذكر سند الأثر الاجتماعي للتعليم الثانوي في البرازيل في ساو باولو. هذا وقد استمرت

الإطار 4.5:

أصبحت الهند مختبرًا للتمويل المستند إلى النتائج في مجال التعليم

اعتُبرت الهند حقل تجارب لسندات الأثر الاجتماعي في التعليم. وتُعدّ سندات الأثر التنموي للتعليم النوعي في الهند، والتي تمتد من 2018 إلى 2022، الأكبر من نوعها في مجال التعليم بتكلفة 11 مليون دولار أمريكي. وهي تعتمد على الدروس المستفادة من سند "تعليم الفتيات" الذي وصل إلى 7000 طفل (Edwards, 2019). تهدف سندات الأثر التنموي إلى الوصول إلى أكثر من 300,000 طفل فقير في سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وتحسين نتائج التعلم (Ecorys, 2019b). وتشمل هذه السندات تحالفًا واسعًا: فالمستثمر الذي يتحمّل المخاطر هو مؤسسة UBS Optimus، في حين أن ممولي النتائج هم الصندوق البريطاني الآسيوي، ومؤسسة مايكل وسوزان ديل، وComic Relief، ومؤسسة Mittal، ومؤسسة Larry Ellison، وBritish Telecom. وتؤمن وزارة الشؤون الخارجية والكومنولث والتنمية في المملكة المتحدة، من جهتها، المساعدة الفنية.

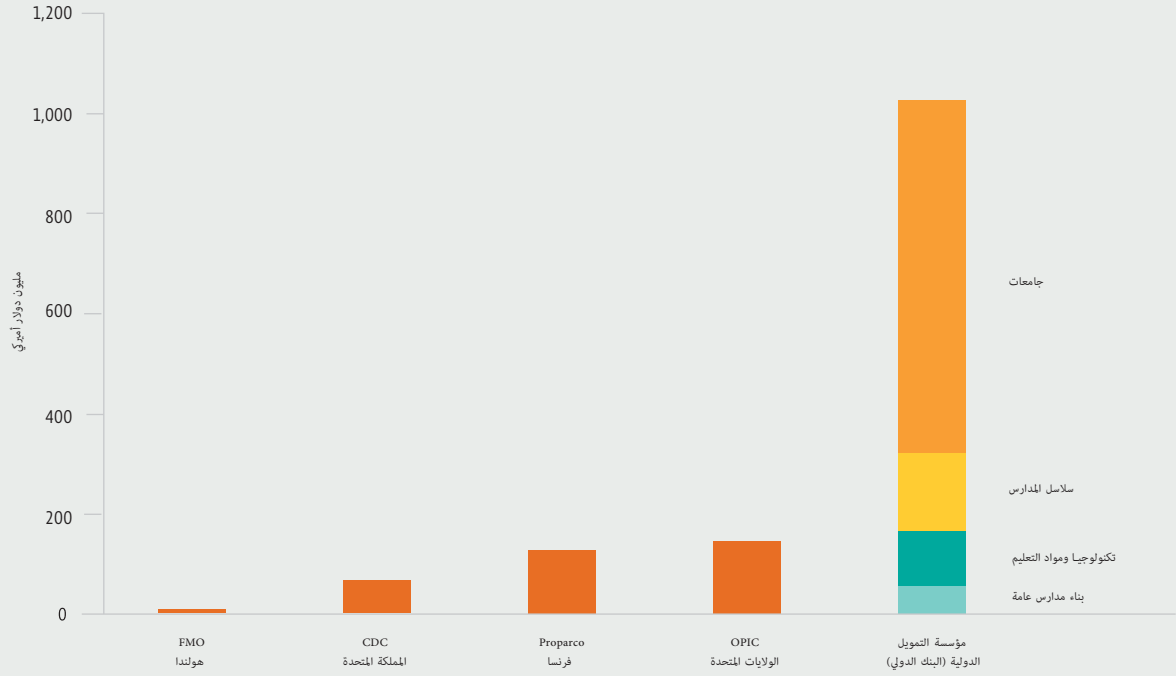
أدّت حداثة آلية التمويل والمخاطر التي تطال السمعة إلى اختيار مقدّمي خدمات لديهم سجل حافل في هذا المجال، وهم مؤسسة Kaivalya Education ، و Gyan Shala، وSociety for All Round Development، و Educational Initiatives، ومؤسسة Pratham Infotech. وقد وجد التقييم تكاليف كبيرة مرتبطة بتصميم الآلية وإطلاقها وبجمع الأموال (Ecorys, 2019a, 2019b). وأدت نتائج السنة الأولى، التي كشفت عن آثار متباينة على التعلم، إلى التخلّي عن بعض البرامج ذات الأداء الضعيف، غير أنه اعتُبر أن النتائج تسير على المسار الصحيح (Edwards, 2019). أما نتائج السنة الثانية، التي صدرت في آب/ أغسطس 2020، فقد جاءت إيجابية. وكانت مكاسب التعلّم أعلى بكثير، حيث يتعلم الأطفال بوتيرة أسرع بمرّتَين من أقرانهم في المدارس المقارنة ويتفوقون بشكل كبير على الأهداف (Quality Education India Development Impact Bond, 2020).

وفي الآونة الأخيرة، عملت منصة تمويل الأثر Social Finance India، التي أطلقتها Tata Trusts وGlobal Steering Group for Impact Investment، على توفير مليارَي دولار أمريكي بحلول العام 2030، من بينها مليار دولار أمريكي ستُوجّه لمزوّدي الخدمات التعليمية غير الحكوميين من خلال صندوق نتائج التعليم في الهند، فيما يدعم مليار دولار أمريكي صندوق الأثر الهندي للأموال بهدف تحفيز الدين مقابل الأثر في حقل التعليم والصحة والإسكان (Mehendale and Singh, 2020).

الشكل 4.9:

استثمرت مؤسّسات تمويل التنمية في التعليم العالي، وسلاسل المدارس، والبنية التحتية، والخدمات المساعِدة

استثمار مؤسسات تمويل التنمية في التعليم، *2012 - 2016*



ملاحظات: FMO = شركة تمويل التنمية الهولندية؛ CDC = مؤسسة تمويل التنمية في المملكة المتحدة؛ Proparco = شركة تابعة لوكالة التنمية الفرنسية تركّز على تنمية القطاع الخاص؛ OPIC = شركة الاستثمارات الخاصة ما وراء البحار، وقد أصبحت الآن مؤسسة تمويل التنمية الدولية الأمريكية.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_9

المصادر: Kenny et al. (2018) بشأن المبلغ الإجمالي للنفقات؛ Hares and Crawfurd (2021) لتقسيم نفقات مؤسسة التمويل الدولية استنادًا إلى تحليل تقاريرها المرفوعة إلى المبادرة الدولية للشفافية في المعونة.

> في حين يعتبر مناصرو الشراكات بين القطاعَين العام والخاص أن العقود تؤدي إلى تحسين الكفاءة، لا تتوفّر أدلة قوية في هذا الصدد

سندات الأثر التنموي لتعليم الفتيات في الهند في ولاية راجاستان من 2015 إلى 2018 مع التزام رأسمالي قدره 280،000 دولار أمريكي (Gustafsson-Wright et al., 2017; Gustafsson-Wright et al., 2015).

من جهتها، قدمت الهند المزيد من الفرص لاختبار سندات الأثر، نظرًا إلى بيئتها التنظيمية والحوافز لإشراك الشركات (**الإطار 4.5**).

على الرغم من ذلك، تم التشكيك في فعالية سندات الأثر الاجتماعي (Dey and Gibbon, 2018)، وفي فعالية التمويل المستند إلى النتائج في حقل التعليم (UNESCO, 2018). وفي المتوسط، وعلى الرغم من التوقعات المتفائلة، يؤدي دولار أمريكي واحد من الاستثمار العام من جانب الجهات المانحة الثنائية والمتعددة الأطراف إلى حشد 75 سنتًا فقط من الاستثمار الخاص في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل و37 سنتًا فقط في البلدان المنخفضة الدخل. ونظرًا إلى أن القليل من هذا التمويل يذهب إلى التعليم، يجب أن يبقى الاستهداف الأفضل للمساعدات هو الأولوية (Attridge and Engen, 2019).

تميل أنشطة الشركات إلى الارتباط بشكلٍ وثيق بالمصالح التجارية

دور الأنشطة الخيرية وأنشطة الشركات في التعليم آخذ في التطور

تشمل الجهات الفاعلة من شركات ومؤسسات خيرية ما يلي: الشركات (عبر الوطنية، والمتعددة الجنسيات، والمحلية)، ورجال الأعمال الأفراد، والمستثمرين الخيّرين، والمؤسسات الخاصة (الدولية والإقليمية)، والمشاريع الخيرية الاستثمارية، والأعمال الخيرية للشركات، ووحدات المسؤولية الاجتماعية للشركات، وممولي الابتكار الاجتماعي، وصناديق الاستثمار في الأثر، ومؤسسات المشاريع الاجتماعية، والشركات الاستشارية (Srivastava and Read, 2019).

يصعب أحيانًا تمييز الحدود بين هذه الفئات، في حين أن الدافع وراء مشاركة الجهات الفاعلة يتراوح ما بين الأعمال الخيرية ومصلحة الشركات. وتميل أنشطة المؤسسات الخيرية إلى أن تكون غير مرتبطة بالمصالح التجارية، حتى عندما تستمدّ ثروتها من عملية تجارية. وتميل أنشطة الشركات إلى الارتباط بشكل وثيق بالمصالح التجارية. وفي بعض الحالات، توجّه الأموال عبر المنظمات غير الحكومية أو المنظمات الدولية، فيما تنخرط، في حالات أخرى، في أنشطة تتعلّق بالمسؤولية الاجتماعية للشركات، وقد تؤمّن السلع والخدمات مباشرةً (UNESCO, 2012).

شارك بعض الأفراد الأثرياء والشركات المختارة في مبادرات تلفت الانتباه إلى مساهمتهم وتهدف أيضًا إلى حشد أقرانهم ليحذو حذوهم. وتشجّع حملة Giving Pledge، التي بدأها بيل غايتس ووارن بافيت في العام 2010، الأفراد الأثرياء للغاية على تخصيص القسم الأكبر من ثروتهم لقضايا خيرية. وقد أطلقت شركات تكنولوجيا حملة مماثلة أسمتها (Pledge 1٪)، بما في ذلك Atlassian وSalesforce، في العام 2014 (Patil and Brakman Reiser, 2021).

ومع نمو النشاط الخيري ونشاط الشركات، تبرز الحاجة إلى فهم الدعم الذي تقدمه هذه الجهات الفاعلة غير الحكومية للتعليم، إلى جانب طريقة تنافسها مع الحكومات والجهات المانحة أو تكملة عمل بعضها البعض أو تعاونها معها (انظر الفصل 5).

إن إنفاق المؤسسات الخيرية آخذ في الازدياد ولكنه لا يزال ضئيلاً

على الرغم من التصورات القائلة إن حجم الأموال التي تنفقها المؤسسات الخيرية على التعليم آخذ في الازدياد، إلا أنه لا يزال ضئيلًا نسبيًا. ففي العام 2015، تم إنفاق حوالى 2.6 مليار دولار أمريكي أو 13٪ من إجمالي ميزانية المسؤولية الاجتماعية للشركات المدرجة في قائمة Fortune Global 500 على التعليم. من بين هذه النسبة، خُصّصت نسبة 30٪ للتعليم الابتدائي والثانوي. وكان الإنفاق مرتبطًا بشكل أساسي ببلدان منشأ الشركات ويميل إلى التوافق مع مصالحها التجارية وإلى دعم سلاسل التوريد الخاصة بها (Varkey Foundation et al., 2015). وقد أظهر مسح شمل 110 من قادة الأعمال في 22 بلدًا من البلدان المتوسطة الدخل أن نصفهم متحمّس لتقديم حلول تعليمية طويلة الأجل لبلدانهم، فيما ذكر خُمسهم دوافع دينية وفلسفية، وأشار خُمس آخر إلى أهمية التعليم بالنسبة إلى الأهداف الإنمائية لشركاتهم. وكان نحو 6 من أصل 10 قد أنشأوا مؤسسات معفاة من الضرائب للترويج للتعليم غير الهادف للربح. واعترف العديد بفوائد هذا النشاط لسمعتهم (Giacomin et al., 2019).

جمع المسح العالمي للأعمال الخيرية الخاصة من أجل التنمية، الذي تعدّه منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، معلومات عن الدعم الذي ناله التعليم من 143 مؤسسة. وقدّر المسح المبلغ الذي تلقّاه التعليم ب 2.1 مليار دولار أمريكي على مدى السنوات الثلاث من 2013 إلى 2015. والمبلغ هذا يعادل 9٪ من إجمالي العطاء الخيري، مما يضع التعليم في المرتبة الثانية بين القطاعات التي تحظى بالدعم الأكبر بعد الصحة. ومن نسبة 26٪ مولت التعليم الأساسي والثانوي، كانت البرازيل والهند وكينيا البلدان التي استفادت الأكثر (**الشكل 4.10**) (OECD, 2019b). إلى ذلك، جمع مسح ثانٍ معلومات عن الدعم الذي تلقّاه التعليم من 88 مؤسسة. وتشير التقديرات إلى أن هذه المؤسسات صرفت ما مجموعه 2.3 مليار دولار أمريكي بين 2016 و2019 أو 580 مليون دولار أمريكي سنويًا في المتوسط. وقد خُصّصت المساعدة الخيرية الدولية للتعليم الابتدائي والثانوي (37٪)؛ والتعليم ما بعد الثانوي (31٪)؛ ومستويات وقضايا تعليمية أخرى (32٪). وقدمت المؤسسات الرئيسية الخمس عشرة 70٪ من الإجمالي، وكانت المنح هي وسيلة التمويل الأكثر شيوعًا. من جهتها، تركّز المؤسسات الوطنية بالكامل على التعليم ما بعد الثانوي (OECD, 2021).

يخضع تمويل الشركات للتعليم للتدقيق عن كثب

تتأهّب الشركات الكبيرة والأفراد الأثرياء بشكل متزايد للتأثير على أنظمة التعليم، بما في ذلك من خلال التمويل. غير أن النقّاد يعتبرون أنهم يساهمون في تآكل المساءلة الديمقراطية ويقدمون حلولًا قصيرة الأجل وجزئية، على غرار التوزيع غير المتكافئ للفرص في الحياة الاجتماعية والاقتصادية الذي ساهموا فيه (Giridharadas, 2019). وبالكاد بدأ الحديث عن الأعراف الاجتماعية والشفافية والمسؤولية الضريبية للشركات (McCluskey, 2015; Meiring and Krugel, 2018).

> وتشير تقديرات صندوق النقد الدولي إلى أن البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل تخسر 200 مليار دولار أمريكي سنويًا من الإيرادات الضريبية بسبب الملاذات الضريبية.

بالنسبة إلى نشاط الشركات، قد تحظى أنظمة التعليم العام بتمويل أفضل إذا تمكّنت الحكومات من كبح تهرّب الشركات الكبرى من الضرائب وتجنّبها لها. وتشير التقديرات إلى أن النظام الضريبي العالمي يخسر 427 مليار دولار أمريكي سنويًا، منها 245 مليار دولار أمريكي مرتبطة بتحويل الشركات لأرباحها إلى ملاذات ضريبية و182 مليار دولار أمريكي لأفراد. وتخسر البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى ما يعادل 5.8٪ من عائداتها الضريبية المحصّلة (Tax Justice Network, 2020).

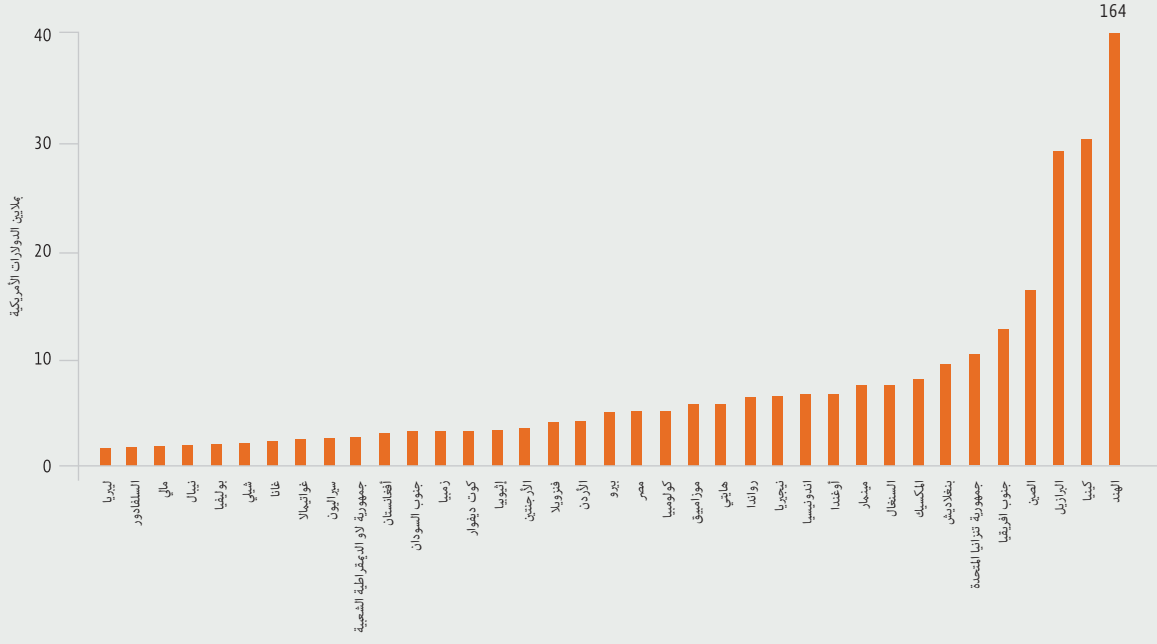
تعتبر تقديرات صندوق النقد الدولي الرسمية أن تكلفة الملاذات الضريبية أعلى من ذلك، إذ تتراوح بين 500 و600 مليار دولار أمريكي في السنة، مع مراعاة التهرّب الضريبي القانوني. وتشير تقديرات صندوق النقد الدولي إلى أن البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل تخسر 200 مليار دولار أمريكي سنويًا من الإيرادات الضريبية، وهو مبلغ يتجاوز إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية (Shaxson, 2019). ويُعد الاتفاق الذي تم التوصل إليه في تموز/ يوليو 2021 بشأن الحد الأدنى العالمي لضريبة الشركات خطوة مهمة باتجاه تصحيح هذا الوضع. ولكن من المحتمل أن تكون الخسائر غير المباشرة أعلى من ذلك. فقد كشف تحليل لبيانات صندوق النقد الدولي أنه في حين وصل إجمالي الاستثمار الأجنبي المباشر الرسمي في العام 2017 إلى 40 تريليون دولار أمريكي على مستوى العالم، شكّل نحو 15 تريليون دولار أمريكي استثمارات وهمية في شركات صورية بدون نشاط حقيقي (Damgaard et al., 2019).

تُعدّ الشركات، وليس الأفراد، الجهات المانحة الرئيسية. ومن بين أغنى 20 فردًا في الولايات المتحدة، خصّص 10 ما لا يزيد عن 0.1٪ من صافي ثروتهم للتبرّعات الخيرية في العام 2018 (Khan, 2020). وقد أدّت الحوافز الضريبية التي تشجّع الشركات على تقديم مساهمات خيرية إلى نمو هذه التبرّعات. ففي الصين، زاد عدد المؤسسات الصينية بنسبة 430٪ بين العامَين 2006 و2016 (Global Chinese Philanthropy Initiative, 2017). فالشركات تصبح مؤهلة للحصول على مزايا ضريبية كبيرة، وهي تملك الموارد ودرجة التطور اللازمة لتلبية المتطلبات. وبما أن

الشكل 4.10:

تتلقّى خمسة بلدان أكبر حصة من التمويل الخيري

التمويل الخيري للتعليم الابتدائي والثانوي، حسب البلد المستفيد، *2013-2015*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig4_10

المصدر: OECD (2018b).

مؤسسي الشركات الصينية يتماثلون مع شركاتهم ولديهم روابط مستمرة، فإن المؤسسين الأثرياء يضطلعون بأعمال خيرية من خلال شركاتهم بدلاً من الجهود الفردية أو بالإضافة إليها (Johnson and Saich, 2018). علاوةً على ذلك، يُنظر إلى أنشطة المسؤولية الاجتماعية للشركات على أنها وسيلة لتنقية سمعة لوّثها التهرب الضريبي وتراكم الثروة. وتقوم الشركات حتّى باستباق عواقب التهرب الضريبي الشديد من خلال زيادة أنشطة المسؤولية الاجتماعية (Col and Patel, 2019).

في الهند، قدّم القسم 80G من قانون ضريبة الدخل حوافز للمنظمات الخيرية والجهات المانحة، واستفادت المنظمات من جهتها من إعفاءات ضريبية كبيرة على الدخل (Patil and Brakman Reiser, 2021). وكانت الهند أيضًا أول بلد يفرض قانونًا حول المسؤولية الاجتماعية للشركات من خلال القسم 135 من قانون الشركات للعام 2013. وفي هذا الصدد، يتعيّن على الشركات الهندية التي يزيد صافي ثروتها عن 79 مليون دولار أمريكي، والتي يبلغ حجم مبيعاتها السنوية أكثر من 140 مليون دولار أمريكي أو صافي ربحها 0.7 مليون دولار أمريكي، أن تقدم 2٪ من متوسط صافي الربح على مدى ثلاث سنوات إلى الأعمال الخيرية (Chadha and Nandwani, 2020). وفي السنوات الأربع الأولى من التنفيذ، أبلغت 64٪ من الشركات المؤهلة عن أنشطة المسؤولية الاجتماعية للشركات. وأظهرت التقارير أن 24٪ من هذه الشركات لديها مؤسسات خاصة بها وأن 52٪ قد أنشأت أقسامًا للمسؤولية الاجتماعية للشركات (Samhita Social Ventures, 2018). وكان التعليم هو القطاع المستفيد الأول، حيث استوعب 37٪ من إجمالي نفقات المسؤولية الاجتماعية للشركات، أو 626 مليون دولار أمريكي سنويًا، في المتوسط – غير أن هذا المبلغ كان يعادل 1.5٪ فقط من إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم في الولايات (Chadha and Nandwani, 2020). بالإضافة على ذلك، ونظرًا إلى أن ثلاث ولايات مزدهرة نسبيًا تلقّت 60٪ من جميع المساهمات الخيرية المحلية، فإن تمويل المسؤولية الاجتماعية للشركات الحالي قد يعزّز انعدام المساواة في تمويل التعليم (OECD, 2019a).

الخاتمة

تتلقّى الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم الأموال وتدفعها. ويتباين الدعم المالي الحكومي لمزوّدي خدمات التعليم غير الحكوميين بشكل كبير، ويعتمد إلى حد واسع على ما إذا كانت الحكومات قرّرت تمويل الجهات الفاعلة غير الحكومية على الإطلاق، وهو قرار يحدّده التاريخ والسياسة. فقد لا تدعم الحكومات أيًا من مقدمي الخدمات التعليمية غير الحكوميين أو البعض منهم أو كلهم، وقد يختلف نوع التكاليف التي تغطّيها. هذا وقامت بعض حكومات البلدان ذات الدخل المرتفع بتقديم الدعم المالي لمزوّدي خدمات التعليم غير الحكوميين من خلال برامج المعونة، حتى عندما تعارض ذلك مع أهداف سياسة المعونة الأخرى، مثل تعزيز الإنصاف.

اختارت بعض الحكومات مساعدة العائلات على دفع تكاليف التعليم الخاص كطريقة لدعم سياسات اختيار المدرسة. وتعتمد المدارس الخاصة في معظم البلدان على الرسوم، وهي حقيقة اتّضحت بشكل خاص خلال أزمة التعليم التي أحدثتها جائحة كوفيد-19. لكن الأسر لا تدفع فقط رسوم المدارس الخاصة بل تتكبّد أيضًا نفقات غير مدرسية، مثل الدروس الخصوصية التكميلية. وتدفع أسر كثيرة للمدارس العامة رسومًا تكون إجمالًا غير رسمية ولكن يُنظر إليها على أنها إلزامية. فالأسر الأكثر ثراءً هي الأكثر احتمالاً للإنفاق من أموالها الخاصة، مما يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة، في حين أن العبء يكون أثقل بكثير على الأسر الفقيرة التي تتحمّل مثل هذه التكاليف.

إن المساواة والكفاءة لموضوعَين يبرزان في النقاشات التي تتناول دور التمويل الخيري وتمويل الشركات للتعليم. فقد اتّضح أن الشراكات بين القطاعَين العام والخاص أقلّ تأثيراً مما كان متوقعاً في مشاريع البنية التحتية. ويبرز الاهتمام بالمقاربات المختلطة التي تحاول تحفيز التمويل الخاص لتحقيق مخرجات التعليم، على الرغم من أنها في مرحلة تجريبية.



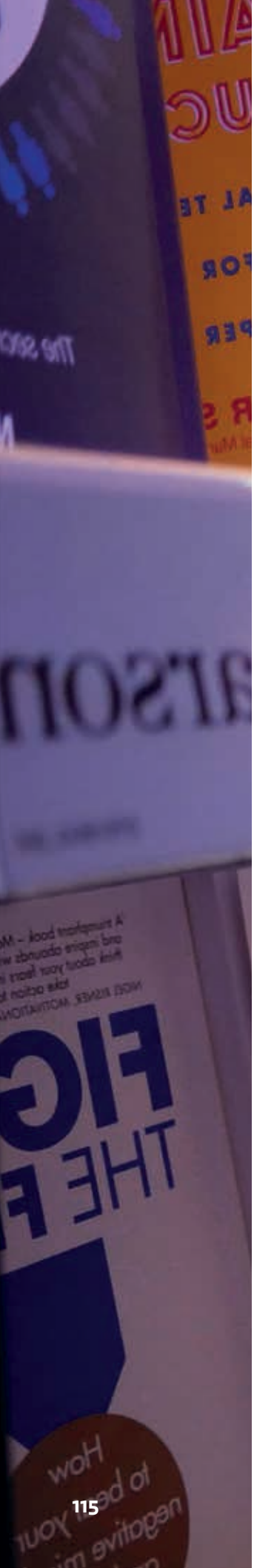
كتب عن الأعمال من منشورات Pearson، وهي شركة نشر وتعليم متعدّدة الجنسيات مقرّها الرئيسي لندن.

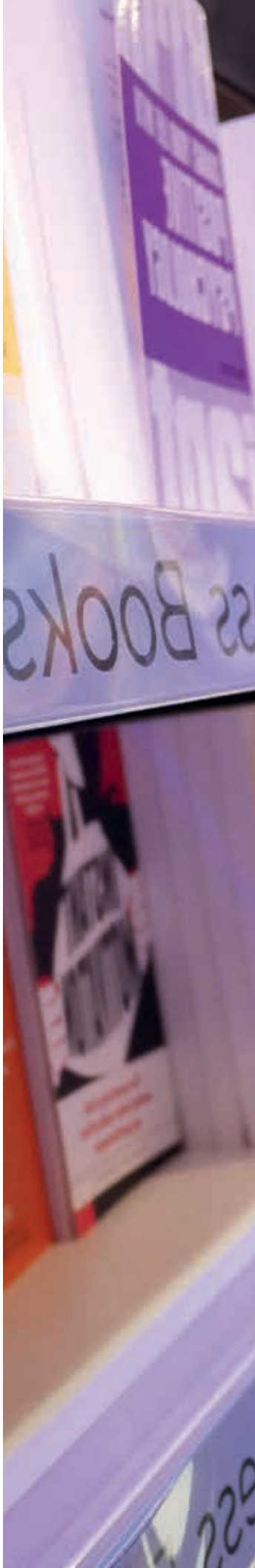
مصدر الصورة: Chris Batson/Alamy Stock Photo

الفصل

5

النفوذ





الرسائل الرئيسية

تحاول الجهات الفاعلة التأثير على التعليم من خلال المناصرة والضغط والبحث والتمويل.

- وضعت إحدى الشبكات التي تقودها مؤسسة التمويل الدولية مقاربتها للعلاقات بين القطاعين العام والخاص في مجال التعليم في إطار مبنيّ على أنّ التعليم هو سلعة استهلاكية. لكنّ شبكات المناصرة الأخرى تعتبر أنّ الخصخصة تهدّد الحق في التعليم.

لا توجد مجموعة فاعلة متجانسة في مواقفها ومقارباتها ونفوذها.

- في دراسة استقصائية شملت أعضاء الحملة العالمية للتعليم، أعرب 43٪ عن وجهة نظر سلبية حول توفير التعليم لغايات ربحيّة فيما أعرب 12٪ عن تأييدهم له؛ كذلك، أعرب 41٪ عن رأي سلبي بشأن الشراكات بين القطاعين العام والخاص، في حين أعرب 20٪ عن تأييدهم لها. وقد عبّر الثلث عن وجهة نظر مختلطة.
- من بين الجهات الفاعلة غير الحكومية التي أثّرت في تركيز الحكومة الهندية على المهارات الأساسية في مجال القراءة والكتابة والحساب، ركّزت بعض الجهات على توسيع نطاق التدخلات في نظام التعليم الحكومي، بينما دعت جهات أخرى إلى إقامة بيئة مواتية لإنشاء المدارس الخاصة ذات الرسوم المتدنية.
- إنّ نقابات المعلّمين هي من أشدّ مناصرين التعليم الحكومي وهي تشكّك في استخدام الشراكات بين القطاعين العام والخاص في أمريكا اللاتينية على حساب المؤسسات الحكوميّة المماثلة. ولكن في بعض البلدان، تُتّهم النقابات بتقويض الجهود المبذولة لتعزيز التعليم الحكومي.

هناك خيط رفيع بين قيام المنظمات والمؤسسات ومراكز الفكر الدولية بالدفع بأجنداتها الخاصة وبين عملها في تيسير الحوار في مجال صنع السياسات.

- يستخدم البنك الدولي شروط تتعلّق بمنح القروض والمساعدة الفنية والدراسات البحثية والفعاليّات لتعزيز مكانته كوسيط للمعرفة. وقد أظهر تحليل لتوصيات البنك الدولي في 10 دول أنه يشجّع على تعزيز دور القطاع الخاص في توفير التعليم في 9 دول وعلى التخفيف من تنظيم قطاع التعليم في 6 دول.
- في الولايات المتحدة، دعمت مؤسسة بيل وميليندا غايتس حركة المدارس المستقلة charter school فيما عقدت مؤسسة ليمان Lemann في البرازيل مشاورات واسعة تهدف إلى وضع معايير للمناهج الدراسية الوطنية.
- لمؤسسة آرك Ark، وهي مؤسسة تدير 39 مدرسةً في إنجلترا، ذراع دولي يقدّم المشورة للحكومات حول كيفية الاستعانة بمصادر خارجية لإدارة المدارس الحكومية، على سبيل المثال في ليبيريا وجنوب أفريقيا.

يختلف تركيز تأثير الجهات الفاعلة غير الحكومية على أنظمة التعليم الوطنية.

- لقد عارضت المنظمات الدينية السياسات الحكومية حول النوع الاجتماعي في المناهج الدراسية في بيرو، فيما أثّرت على الخيارات المتاحة على قائمة الطعام في المدارس في الهند ومارست الضغوط لرفع التمويل الحكومي في كندا.
- قد تسهّل المنظمات غير الربحية اعتماد الابتكار المتعلّق بالتكنولوجيا، أو ترفع من المعايير في مجال التثقيف المالي أو تدعم المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم.

يمارس قطاع الأعمال نفوذاً قوياً على التعليم.

- غالباً ما تشكّل شركات التكنولوجيا التعليمية عوامل تمكين وتعطيل في الوقت عينه. ولكن قد تكون ادعاءاتها بشأن فعاليّة بعض المنتجات مضلّلة. فبعد مراجعة من قبل غرفة تبادل المعلومات التابعة للحكومة الأمريكية تمّ تصنيف 2٪ فقط من المنتجات التكنولوجية التي يفوق عددها 10600 على أنها إمّا شديدة الفعالية أمّا متوسّطة الفعالية.
- غالبًا ما تعبّر منظمات الأعمال عن دعمها لحريّة اختيار المدارس للطلاب وللمنافسة وللتعليم الربحي وللتقييمات الموحّدة ولنشر النتائج، كما في اليابان.
- تطرح رعاية المدارس جدلًا حولها حيث قد تُعكس فوائد الدعم المالي أو العيني إذا اقترن هذا الدعم بالتسويق كما في أستراليا والصين والفلبين.

للشبكات المختلفة رؤى متنافسةً حول دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم 118
يمارس قطاع الأعمال نفوذاً قوياً على قطاع التعليم 125
للمنظمات والمؤسسات الدولية نفوذ خاص 127
الخاتمة 132

لقد أصبحت الحجج المتعلّقة بالكفاءة والابتكار والإنصاف في صميم النقاش حول دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم وهو نقاش يتميّز عادةً بالحدّية وعدم الثقة. وتتصادم في هذا النقاش نظرتان مختلفتان تمامًا عن العالم من النادر أن تؤديا إلى التوصل إلى أي اتفاق وتسوية أو إلى الإقرار بخطأ أي جهة. ولا شكّ في أنّ منظّمات المجتمع المدني، ونقابات المعلّمين، والوكالات الحكومية، والمنظمات الدولية، وقطاع الأعمال، والمنظمات غير الحكومية، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الخيرية، والأحزاب السياسية، والأكاديميين، وجمعيّات القطاع الخاص ومراكز الفكر تحاول جميعها رسم ملامح الخطاب العام والتأثير في الرأي العام لصالح دور أكبر أو ضده. في الوقت نفسه، هذه المجموعات ليست متجانسة.

تحاول الجهات الفاعلة التأثير على التعليم من خلال شبكات المناصرة والضغط، والبحوث، والتمويل الذي غالبًا ما يرتبط ببيع السلع والخدمات. وقد تستخدم بعضاً من هذه الأساليب، حسب ميزتها النسبية، أو قد تستعملها جميعها في توليفات معيّنة. ويصف هذا الفصل محاولات الجهات الفاعلة المختلفة ممارسة نفوذها للتأثير على الآراء وحشد الدعم لتحقيق تطلّعات ومصالح متنافسة. وتسلّط الأمثلة الضوء على ضبابية الهويات بين الجهات الفاعلة حيث قد يقوم الأفراد بتبديل قبّعاتهم، فينتقلون من تمثيل مؤسسات حكومية إلى تمثيل منظمات غير حكومية. كذلك، قد تكرّس بعض الجهات الفاعلة غير الحكومية عملها لدعم التعليم الحكومي فيما قد تقوم بعض المنظمّات المنوط بها حماية وتعزيز التعليم الحكومي بتقويضه عبر أفعالها. ويتمّ التذرّع بالمبادئ نفسها للدفاع عن وجهات نظر حول التعليم شديدة التعارض مع بعضها البعض، غالبًا عن طريق التلاعب باللّغة المستخدمة للتواصل.

> تحاول الجهات الفاعلة التأثير على التعليم من خلال شبكات المناصرة والضغط، والبحوث، والتمويل

في هذه المنافسة بين الأفكار السياسية والمصالح الاقتصادية، تسعى الجهات الفاعلة إلى تشكيل تحالفات وجعل وجهات نظرها موثوقةً وشرعيّةً وجذابةً للآخرين لتحقيق أهدافها (Hill and Jochim, 2009). لكن غالبًا ما تجري معركة الآراء خلف الكواليس، ولهذا السبّب يوصي هذا التقرير بأن تسعى الحكومات والمشرّعين ومجتمع التعليم على المستويين الوطني والعالمي إلى الحفاظ على شفافية ونزاهة المسار السياستي للتعليم الحكومي للتخفيف من وزن المصالح الخاصة. وقبل كل شيء، على صنّاع القرار أن يقرّوا بحق كلّ متعلّم في الحصول على التعليم وأن يتحمّلوا مسؤولياتهم لتأمين هذا الحق. فلا ينبغي أن يصبحوا رهائن لأي جهة تستخدم القوّة أو الخداع أو المال أو أي وسيلة أخرى غير مشروعة لتحقيق مصالح ضيّقة لمجموعة معيّنة. وفي نهاية المطاف، تقع على عاتق الحكومات مسؤوليّة ضمان الاستماع لكافة الآراء وأخذها في الاعتبار عند اتخاذ القرار.

للشبكات المختلفة رؤى متنافسةً حول دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال التعليم

تختلف مقاربات المناصرة في طموحها وتعقيدها وجمهورها المستهدف. وهي تتراوح من نشاطات توعية مجتمعية تتولّاها المنظمات القاعدية إلى الضغط المنظّم الذي تمارسه الشركات التكنولوجية. وتؤطّر عدة شبكات مقاربتها وفقاً للدور الذي تفضّل أن تلعبه الجهات الفاعلة غير الحكومية. فعلى سبيل المثال، قامت شبكة تقودها مؤسسة التمويل الدولية (IFC) التابعة للبنك الدولي بوضع مقاربتها حول العلاقة بين القطاعين العام والخاص في مجال التعليم في إطار مبنيّ على أنّ "التعليم هو سلعة استهلاكية، وأنّ الطالب، من خلال والديه، هو المستهلك الرئيسي" (Robertson and Verger, 2012, p. 30). وعلى النقيض من ذلك، عارضت شبكات مناصرة أخرى خصخصة وتسويق التعليم، معتبرةً أنّ الخصخصة تشكّل خطرًا يهدد الحقّ في التعليم (Brehm and Silova, 2019). ويقوم أعضاء كلّ شبكة بتدعيم متبادل لرسائل الشبكة

الأخرى من خلال الإحالة إلى ما تقوله هذه الشبكة، ممّا يؤدي إلى تفاقم الاستقطاب. وفي الوقت نفسه، هذه الشبكات مسؤولة أمام أعضائها الذين يعيشون ظروفًا مختلفةً كلّ في سياقه. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى حالة الحملة العالمية للتعليم (GCE) التي تعتبر مثيرةً للاهتمام في هذا الصدد. فقد بُنيت هذه الحملة على مقاربة للتعليم قائمة على الحقوق تعتبر أنّ "الأنظمة الحكومية القوية" هي من محاورها الاستراتيجية الستة. ومع ذلك، فإنّ لأعضائها وجهات النظر مختلفة إزاء الجهات الفاعلة غير الحكومية خاصةً الجهات الفاعلة الخاصة (**الإطار 5.1**).

إنّ شبكة العمل الشعبي من أجل التعلّم People's Action for Learning هي منظمّة استطاع أعضاؤها، بشكل فردي وجماعي، لعب دور فعّال في رفع الوعي بالتحديات الرئيسية الخاصة بالتعليم في بلدان أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية (PAL Network, 2020). وتنفّذ هذه الجهات أنشطةً وطنيةً مختلفةً في مجال التعليم لكنّها تجتمع في نشاط مشترك وهو التقييمات التي يقودها المواطنون، أي المسوح الأسرية، والتي تقيس مهارات التعلّم الأساسية للأطفال وتتطرّق إلى قصور الحكومة وضعفها في جمع وتبادل البيانات حول النتائج التعليمية. وفي حين أنّ الشبكة هي جهة فاعلة غير حكومية، إلا أنّها تتضمّن أعضاء لها نظرة مختلفة لدور الحكومة. ويختلف أعضاء الشبكة بشكل كبير ليس فقط من حيث خلفيّتهم وموقفهم تجاه التقييمات ولكن أيضًا من حيث مقاربتهم للعمل والشراكات. ففي السنغال، يتعاون الأعضاء مع الحكومة المركزية وقد بدأوا يشاركون في عمليّة إصلاح التعليم الوطني. وفي الهند وباكستان، يتعاون الأعضاء مع سلطات التعليم الجهوية. وفي المكسيك، يعملون بشكل أساسي على المستوى المحلي وبشكل مستقلّ عن السياسات التعليمية (Alcott et al., 2018).

وقد تولّت حركة براتام Pratham منذ العام 2005، وهي عضو هندي في شبكة العمل الشعبي من أجل التعلّم، إجراء التقرير السنوي لوضع التعليم المعروف باسم ASER، وهو أكبر تقييم في العالم بقيادة المواطنين. وقد كانت نتائج التقرير مزعجةً بالنسبة إلى الحكومات الهندية المتعاقبة لكنّ المقاربة التي اعتمدها لإقامة نماذج فعّالة من حيث التكلفة وتؤمن جودة التعليم تشمل الحكومة وتدعم نظام التعليم الحكومي. وقد تمّ استخدام أبحاث وبيانات التقرير كأدوات مناصرة رئيسية في المناقشات البرلمانية كما

وقد اقتبستها المصادر الحكومية. كذلك، كان لهذا التقرير تأثير كبير على سياسة التعليم الوطنية لعام 2020 حيث أدّى إلى تضمين إشارة في القانون إلى الإلمام الأساسي بالقراءة والكتابة والحساب كمطلب أساسي عاجل وضروري للتعلّم (India Ministry of Human Resource Development, 2020). أمّا مؤسسة سنترال سكوير Central Square Foundation فهي جهة فاعلة أخرى غير حكومية ساهمت في تحوّل التركيز الحكومي بشكل استراتيج. ولكنّها دعت

> في العام 2015 ، قام الاتحاد الوطني للمؤسسات التعليمية في البرازيل والذي يمثّل المدارس الخاصة، بالاعتراض على الالتزام بإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العادي الذي يفرضه قانون الإعاقة

صراحةً إلى إقامة "بيئة مناسبة تسمح بوجود مدارس خاصة ميسورة التكلفة كأداة رئيسية لتحقيق التقدم نحو التعلّم التأسيسي (Central Square Foundation, 2020). والجدير بالذكر أنّ أعضاء مجلس الإدارة في كلا المؤسستين يأتون بشكل شبه حصري من القطاع الخاص.

على عكس ذلك، ليس هناك من أشخاص يأتون أصلًا من القطاع الخاص بين أعضاء لجنة الصياغة والموقعين على مبادئ أبيدجان بشأن التزامات الدول بتوفير التعليم الحكومي وتنظيم مشاركة القطاع الخاص في التعليم (Skelton et al., 2019). وقد قام خبراء في قانون حقوق الإنسان بصياغة النص كرد على "مشاركة القطاع الخاص في التعليم ... التي، إذا تُركت من دون رادع، من شأنها أن تعيق بشكل خطير التقدم المحرز في إعمال الحق في التعليم". وقد كانت المنظمات غير الحكومية التي لها صلة بهذه المبادئ من بين منتقدي أكاديميات بريدج الدولية Bridge International Academies، وهي سلسلة تضمّ أكثر من 500 مدرسة هادفة للربح تعمل في الهند وكينيا وليبيريا ونيجيريا وأوغندا. فقامت بالضغط على السلطات الكينية والأوغندية لتمنع مؤسسة بريدج من إدارة المدارس وتمكّنت من تقديم طعون ناجحة في محاكم كلا البلدين (ActionAid Uganda et al., 2018; Ball, 2017). كما وتقدّمت بشكوى أمام مكتب التحقق من الشكاوى لمستشار الامتثال، وهو آلية انتصاف في مشاريع مؤسسة التمويل الدولية، لانتهاك مؤسسة بريدج المعايير الخاصة بالمناهج الدراسية والصحة والسلامة والعمل (**الفصل 4**).

وفي بوينس آيرس في الأرجنتين، تقوم المدارس الخاصة، على الرغم من أنّها مدعومة من الدولة، بفحص الطلاب الراغبين بالالتحاق بها من خلال إخضاعهم لمقابلات واختبارات. وفي العام 2018، رفعت الجمعية المدنية للمساواة والعدالة، وهي منظمّة غير حكومية، دعوى جماعية ضد وزارة التربية في المدينة المتمتعة بالحكم الذاتي معتبرةً أنّ الممارسات غير مشروعة وأنّ الحكومات المحلية مهملة. وفي العام 2015، قام الاتحاد الوطني للمؤسسات التعليمية في البرازيل والذي يمثّل المدارس الخاصة، بالاعتراض على الالتزام بإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العادي الذي يفرضه قانون الإعاقة مؤكدًا أمام المحكمة العليا بأنّ الإدماج مسؤولية الدولة وينتهك حرّية أعضاء الاتحاد في إدارة المدارس. وزعم أنّ عدم

الإطار 5.1:

للمنظمات غير الحكومية وجهات نظر متنوّعة حول توفير التعليم من قبل جهات خاصة

لا تتّمتع أي مجموعة فاعلة بموقف موحّد من مزوّدي التعليم غير الحكوميين. فغالبًا ما تنتقد منظمات المجتمع المدني دور الجهات الفاعلة الخاصة الربحيّة أو على الأقلّ تبدي حذرها منه، فتعرب عن قلقها إزاء تزايد الخصخصة وتسليع التعليم، مؤكّدةً أنّ التعليم هو سلعة ذات منفعة عامة لا بدّ لها من أن تبقى خاضعةً لسيطرة ديمقراطية (Croso and Magalhães, 2016).

وكحركة ترتكز على مقاربة قائمة على الحقوق، تؤكّد الحملة العالمية للتعليم، وهي منصّة تساعد على التنسيق بين منظمات المجتمع المدني، على أنّ الدولة هي المسؤولة الأساسية عن ضمان تعليم جيّد مجاني ومتاح للجميع. ومع ذلك، تعمل منظمّات عديدة تابعة لهذه الشبكة في بلدان تلعب فيها الجهات الفاعلة غير الحكومية والخاصة دورًا بارزًا ممّا يحتّم عليها مراعاة ذلك في المناصرة التي تتولاها (Pearce, 2017).

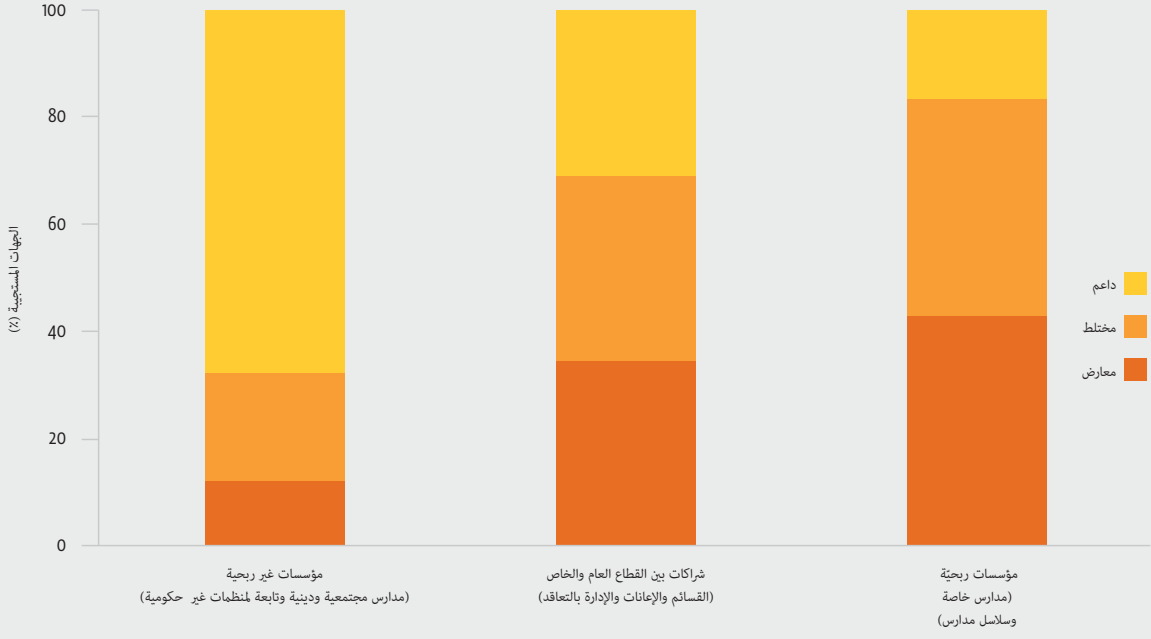
وفي مسح أُعدّ لهذا التقرير شمل أعضاء الحملة العالمية تبيّن وجود مجموعة متنوعة نسبيًا من المواقف (National Foundation for Educational Research, 2021). فمن بين 49 مستجيبًا، أعرب 43٪ عن رأي سلبي إزاء توفير التعليم عبر جهات غير حكومية تبغي الربح فيما أعرب 12٪ عن تأييدهم لذلك. كذلك، أعرب 41٪ عن رأي سلبي إزاء الشراكات بين القطاعين العام والخاص، في حين أعرب 20٪ عن تأييدهم لها. وقد أعرب حوالي ثلث المستجيبين في كلا الحالتين عن وجهات نظر مختلطة. على عكس ذلك، أعرب ثلثا المستجيبين عن دعمهم للجهات الفاعلة غير الربحية، على غرار المدارس المجتمعية والتابعة لمنظمات غير حكومية، مقدّرين مساهمتها في دعم الأطفال في المناطق التي يصعب الوصول إليها (الشكل 5.1).

وقد أعطى معظم الأعضاء الأولوية للضغط على الحكومات لكي تعمل على ضمان عدم قيام الجهات الفاعلة غير الحكومية بانتهاك الحق في التعليم. لذلك، من بين مجالات العمل ذات الأولوية، ذكر البعض ضرورة تقديم الدعم للحكومات لتقوم بتنظيم أو حتى بتمويل الجهات الفاعلة غير الحكومية (الشكل 5.2). وقد صرّح تحالف عمل المجتمع المدني النيجيري في مجال التعليم للجميع Civil Society Action Coalition on Education for All إنّه يعارض فرض الرسوم في التعليم ولكنّ الجهات الفاعلة غير الحكومية تشارك فعليًا في التعليم لأنّ الدولة غير قادرة على ضمان حقّ التعليم لكافة المواطنين. لذلك، تركّز جهود التحالف على التأكّد من توفير المدارس غير الحكومية لبيئة تعليمية آمنة ذات نوعيّة جيدة.

الشكل 5.1:

إنّ وجهات نظر منظمات المجتمع المدني حول مزوّدي التعليم غير الحكوميين ليست موحّدة

مواقف أعضاء الحملة العالمية للتعليم حول ثلاث قضايا تتعلّق بمشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم، *2020*



ملاحظة: بناءً على ردود 49 جهةً مستجيبةً.

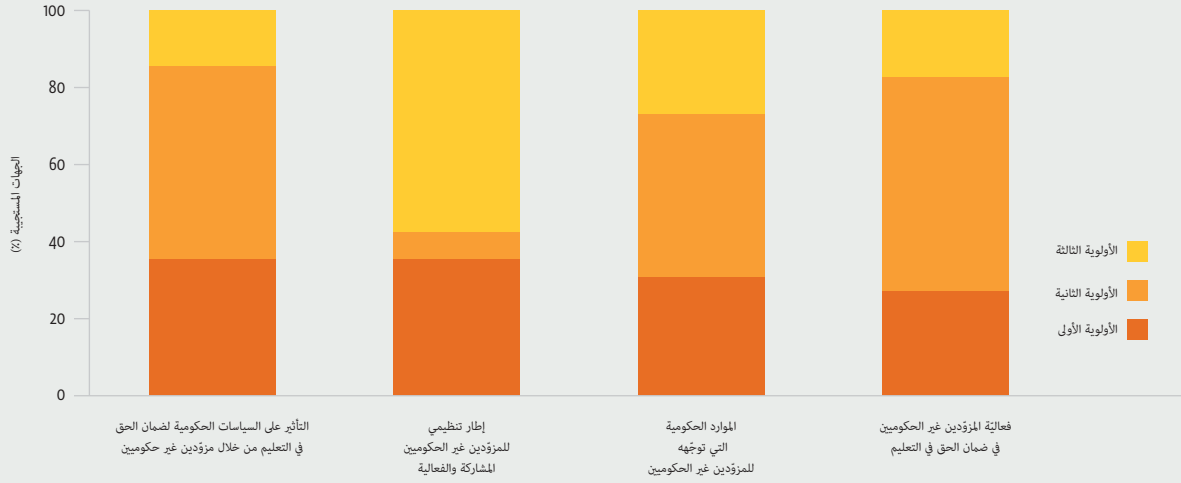
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig5_1

المصدر: المؤسسة الوطنية للبحوث التربوية (2021) National Foundation for Educational Research.

التتمّة في الصفحة التالية

الإطار 5.1 تتمّة:

الشكل 5.2:
تضع أنشطة المناصرة التي يمارسها المجتمع المدني ضغوطًا على الحكومات ولكنّها تشجّعها أيضًا على تنظيم وحتى تمويل مزوّدي التعليم غير الحكوميين
النسبة المئوية لأعضاء الحملة العالمية للتعليم الذين يصنّفون مواضيع المناصرة حسب ترتيب الأولوية، *2020*



ملاحظة: بناءً على ردود 29 جهة مستجيبةً طُلب منها تصنيف مجالات العمل كأولوية أولى أو ثانية أو ثالثة.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig5_2
المصدر: المؤسسة الوطنية للبحوث التربوية
.National Foundation for Educational Research (2021)

كذلك، ذكر أعضاء الحملة العالمية للتعليم دور وسائل الإعلام والمنظمات القاعدية في رفع الوعي حول القواعد واللوائح التنظيمية التي ترعى الجهات الفاعلة غير الحكومية. وفي الهند، تهدف استراتيجية الحملة إلى رفع الوعي وتطوير القدرات من خلال اللّجان الإدارية في المدارس كوسيلة لدعم المدارس غير الحكومية في تعزيز بيئات التعلّم الخاصة بها.

ويُعدّ إعلام الأحزاب السياسية والتأثير عليها جزءًا أساسيًا من عمل أعضاء الحملة العالمية للتعليم. وخلال جائحة كوفيد-19، وافق الكونغرس الوطني للبرازيل على تعديل دستوري لجعل صندوق صون وتطوير التعليم الأساسي وأخصائيي التعليم صندوقًا دائمًا، وهو أداة تهدف إلى تحقيق المساواة في تخصيص الموارد التعليمية بين الولايات والبلديات. وبعد أن توقّفت الحملات الحضورية حول التعديل، قامت الحملة الوطنية للحقّ في التعليم، وهي عضو في الحملة العالمية للتعليم في البرازيل، بحشد أعضائها للتواصل المباشر مع المشرّعين عبر تطبيق واتساب ووسائل التواصل الاجتماعي. أمّا الحملة من أجل التعليم الشعبي، وهي عضو الحملة العالمية للتعليم في بنغلادش، فقد عملت كجسر يربط الجهات الفاعلة غير الحكومية، التي هي من أعضائها، من جهة والحكومة من جهة ثانية؛ حيث كان التفاعل بينهما نادرًا في السابق.

ويتواصل بعض أعضاء الحملة العالمية للتعليم مع المجتمع الدولي. فقد أفاد التحالف الباكستاني للتعليم عن تواصله مع دول مانحة في ما يتعلّق بدعمها لجهات فاعلة غير حكومية في باكستان لضمان وضع الاعتبارات القائمة على الحقوق في صميم قراراتها المتعلّقة بتخصيص المساعدات. ومع ذلك، تشير أدلّة أخرى إلى أنّ تأثير منظمات المجتمع المدني على قرارات المانحين محدود (National Foundation for Educational Research, 2020).

التمييز ليس واجبًا بل خيارًا. وقد ردّت المحكمة الدعوى على أساس أنّ مزوّدي التعليم غير الحكوميين ملزمون بتقاسم المسؤولية في بناء مجتمع يتمتع بالإدماج (ACIJ, 2019). من جهة أخرى، يتمّ تنظيم نشاطات مناصرة وطنية لدعم التعليم الحكومي في دول الشمال (**الإطار 5.2**).

بدورها، تنشط نقابات المعلّمين في حملات المناصرة دعماً للتعليم الحكومي. على سبيل المثال، نشطت الرابطة الوطنية للتعليم National Education Association، وهي نقابة من بين النقابتين الوطنيتين الأكبر في الولايات المتحدة، في المفاوضات الجماعية وحملات المناصرة الهادفة إلى تحسين ظروف عمل المعلّمين. وقد قامت برعاية مشاريع هدفها دعم التعليم الحكومي من خلال برنامج المنح التابع لصندوق المدارس الحكومية الممتازة reat Public Schools Fund grant programme G والذي قام حتى العام 2018 بتقديم 120 منحةً بقيمة 32 مليون دولار أمريكي (Coons, 2018). كما وقد عملت على التأثير على السياسة

الإطار 5.2:

في كيبيك، رفضت جهات المناصرة تمويل المدارس الخاصة من قبل الحكومة وفرض تكاليف خاصة في المدارس الحكومية

في كيبيك في كندا، تمّ تقديم مشروع قانون في العام 2019 بهدف تنظيم المساهمات المالية لأولياء الأمور في المدارس الحكومية (National Assembly of Québec, 2020)، وهو يؤثّر على 20٪ على الأقلّ من الأطفال الملتحقين بمدارس حكومية انتقائية (Québec Government, 2020) توفّر "مشاريع خاصة" (مثلًا الفنون والرياضة والدروس الدولية). ولا تزال المدارس الخاصة، التي يرتادها 12٪ من الطلاب في المقاطعة، ممّولة من الدولة إلى حدّ كبير. وتتلقّى 65٪ من المدارس الخاصة تقريبًا إعانات حكوميةً مباشرةً تصل إلى حوالي 60٪ لكلّ تلميذ من نسبة الإعانات لكلّ تلميذ في المدارس الحكومية (Québec Ministry of Education, 2021a)، علمًا أنّ هذه الحصة ترتفع لتصل إلى 79٪ عند احتساب البدلات الإضافية (Mouvement l'école ensemble, 2021) للبرامج أو الخدمات التعليمية والإعفاءات الضريبية الخاصة (Québec Québec Ministry of Education, 2021b).

وقد عارضت لجنة حقوق الإنسان وحقوق الشباب (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) مشروع القانون، مؤكّدةً أنّ تشريع الرسوم المفروضة على أولياء الأمور منذ العام 2007 للمشاركة في "مشاريع خاصة" ينتهك الحق في التعليم العام المجاني المكفول بموجب ميثاق حقوق الإنسان وحرّياته (Human Rights and Youth Rights Commission, 2020). كذلك، عارضت حركة المدرسة معًا (Mouvement l'école ensemble)، وهي مبادرة لأولياء أمور الطلّاب، مشروع القانون ودعت إلى وضع حدّ للتمويل الحكومي المباشر أو غير المباشر للمدارس الخاصة، ولعمليّات القبول الانتقائية في المدارس الحكومية (Vigneault, 2020). وقد نشرت تقريرًا عن الإنصاف في النظام التعليمي في كيبيك مقارنةً بالمقاطعات الكندية الأخرى (Mouvement l'école ensemble, 2019). وفي آذار/ مارس 2020، طلبت من لجنة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تحميل حكومة كيبيك مسؤولية ما يرقى إلى تقسيم النظام المدرسيّ إلى ثلاثة مستويات أي الخاص والحكومي والانتقائي (Vigneault, 2020).

الفيدرالية وسياسة الولايات، وساهمت في تمويل الحملات الانتخابية ودعم السياسيين الذين يعارضون السياسات التي تسمح للمدارس باعتماد الانتقائية والتي تدعم مصالح قطاع التعليم الخاص بغض النظر عن الانتماء الحزبي (Marianno, 2018). كذلك، لعبت نقابات المعلّمين دوراً فاعلًا في معارضة تسليع التعليم الحكومي، لإيمانها بأنّ ذلك يقوّض هذا التعليم. وتعارض الرابطة الدولية للتعليم Education International، وهي الاتحاد العالمي لنقابات المعلّمين، الاستخدام المكثّف للشراكات بين القطاعين العام والخاص في أمريكا اللاتينية بدلاً من المؤسسات الحكومية المماثلة. وقد انتقدت العلاقة بين الحكومات وبعض المؤسسات مثلاً حكومة كوستاريكا وFundación Omar Dengo، وهي مؤسسة خاصة تبيع المواد التعليمية الرقمية وخدمات تدريب المعلّمين إلى وزارة التعليم؛ وحكومة جمهورية الدومينيكان وAcción Empresarial por la Educación، وهي مؤسسة تجارية تقدّم دورات لإعداد المعلمين من خلال مشروع Aprendo؛ وحكومة أوروغواي وFundación Ceibal، وهو مركز ممول من القطاع العام تعاقد مع Global Learning Network، وهي شركة تبيع نموذجًا تربويًا موحّدًا وتدريباً للمعلّمين وموارد رقمية وعمليات تقييم (Education International, 2021a; 2021b; 2021c).

من جهة أخرى، تُتّهم النقابات في بعض البلدان بتقويض الجهود المبذولة لتعزيز التعليم الحكومي. فاليونان هي من بين ثلاث دول في أوروبا لا تتمتّع بنظام لتقييم المعلّمين (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2018). وقد شوّه استخدام التفتيش المدرسي كوسيلة للقمع السياسي والمراقبة سمعة عمليات التفتيش فتمّ إلغاؤها في الثمانينات. وقد حاولت الحكومات المتعاقبة، أحيانًا بناءً على مشورة خارجية، إنشاء آلية دعم ومساءلة بديلة. ولكنّها واجهت معارضةً من نقابات المعلّمين (OECD, 2017; Papakonstantinou and Kolympari, 2019). وبيّنت استطلاعات الرأي أنّ 75٪ من السكّان يوافقون على الاقتراح الذي مفاده أنه لا بدّ من أن يخضع المعلّمون للتقييم من قبل مديرهم واثنين من أعضاء مجلس الإدارة (Alfavita, 2021). ومع ذلك، عندما أقرّت الحكومة قانونًا في العام 2021 ينص على عمليّة تقييم جديدة للمدارس والمعلّمين، حاول اتحاد معلّمي المدارس الابتدائية معارضته من خلال دفع المدارس إلى تقديم خطة تحسين وتقييم ذاتي مشابهة؛ وقد قامت بذلك 250 مدرسةً من أصل 8300 (Lakasas, 2021).

ومن القضايا الأخرى المتنازع عليها تأثير بعض الأنشطة النقابية على جودة التعليم الحكومي وثقة الناس فيه. فلم تجد مراجعة أمريكية للأدبيات أي تأثير كبير للإضرابات على تعلّم الطلاب (Cowen and Strunk, 2015). وقد أظهرت بعض الدراسات أنّه في المناطق التي تتمتّع بوجود نقابي أكبر ازدادت عمليّات فصل المعلّمين ذات الكفاءات المتدنية وارتفع استبقاء المعلّمين ذوي الكفاءات العالية، مما أدّى إلى تحسين النتائج التعليميّة (Han, 2020). وفي الولايات التي تعتمد قوانين تقيّد المفاوضات الجماعية للموظفين الحكوميين، كان للنقابات القويّة تأثير إيجابيّ على تعلّم الطلاب (Han and Keefe, 2020). لكنّ الدراسات التي وُضعت حول إضراب المعلمين في كندا (Baker, 2013)، وكولومبيا (Alvarado et al., 2021) وجنوب أفريقيا (Wills, 2014) وجدت أنّ لهذا الإضراب آثارًا سلبيةً على تعلّم الطلاب. وقد قدّر تحليل لحوالي 1500 إضراب على مدار 32 عامًا في الأرجنتين أنّ التعرض للمعدّل الوسطي للإضرابات الذي يبلغ 88 يومًا خلال التعليم الابتدائي أدّى إلى انخفاض أرباح الطلاب اللاحقة بنسبة 3٪ (Jaume and Willén, 2019). وكان لاضطراب دور رعاية الأطفال (Jaume and Willén, 2021) تأثير سلبي على آراء أولياء الأمور في ما يخص التعليم الحكومي، وخاصةً في صفوف الفئات المحرومة، حيث أشار هؤلاء إلى أنّ الاستقرار في المدارس الخاصة يلعب دوراً في قرارهم بترك المدارس الحكومية (Moschetti and Verger, 2020; Narodowski et al., 2016).

وتقوم منظمة "علّم للجميع" Teach for All، وهي منظمّة عالمية تضمّ شبكةً من المنظمات الأعضاء في 60 دولةً، بتوفير مدرّسين للمدارس التي تعاني من نقص الموارد من بين الخريجين الجدد المتفوقين، ممّا يجعلهم قادة التعليم وصنّاع التغيير المستقبليين. ومن خريجيها البالغ عددهم 83000 خريج، لا يزال 73٪ يعملون في مجال التعليم (Teach for All, 2021). وقد عملت المنظمّة الأمريكية، Teach for America، كمساحة لتدريب للشباب الذين قد يختارون بعد ذلك مهنًا أخرى، على سبيل المثال في قطاع الأعمال والقطاع الخيري، يمكنهم من خلالها المشاركة في إصلاح التعليم الحكومي. وفي عالم السياسة التعليمية المنقسم، لا تؤيّد المنظمة أي اتجاه سياسي وتزعم الاستقلال عن مموّليها، بما في ذلك مؤسسة عائلة والتون، وهي داعم قوي للمقاربات التي تسمح للمدارس باختيار الطلّاب (Sawchuk, 2016). لكنّ البعض يشير إلى أنّ العديد من شبكات المدارس المستقلّة charter school تمّ تأسيسها من قبل خرّيجي Teach for America أو بالشراكة معهم. وفي نيو أورلينز التي تمّ تحويل المدارس الحكومية فيها إلى مدارس مستقلّة (الفصل 3)، تمّ استبدال المعلّمين ذوي الخبرة بمعلّمين يتمتعون بشهادات بديلة وبزملاء من منظمّة Teach for America. وينتقد البعض أيضًا الترويج لأفكار اعتُمدت في الولايات المتحدة وقد لا تكون قابلةً للتطبيق في أي مكان آخر (Crawford-Garrett and Thomas, 2018).

وفي حين تهدف الجهات الفاعلة غير الحكومية إلى التأثير على السياسات من خلال المناصرة، فإنّها تصبح في بعض السياقات من صنّاع السياسات بحكم الواقع (Moschetti et al., 2019). فنتيجةً للإصلاحات في مجال الحوكمة التعليمية في إنجلترا (المملكة المتحدة) (الفصل 3)، برزت مؤسسة Ark كجهة تدير 39 مدرسةً (Ark, 2021). وهي تشارك في النقاش السياستي مع الحكومات، وتعمد إلى تقديم المشورة الفنية وكتابة التقارير وإجراء التقييمات واقتراح الحلول (Junemann and Ball, 2013). وفي العام 2015، أطلقت المجموعة الدولية المعروفة بمجموعة الشراكات التعليمية الدولية Education Partnerships Group، التي كلّفت إحدى الجهات بإجراء مراجعة واسعة للشراكات بين القطاعين العام والخاص (Aslam et al., 2017). وقد شاركت المجموعة في مبادرات رفيعة المستوى في أفريقيا وجنوب آسيا (EPG, 2021) (**الإطار 5.3**)، بما في ذلك تصميم مدارس الشراكة في ليبيريا، وحتى إجراء عمليات المراقبة عليها بسبب "محدودية القدرات الحكومية " (Ark, 2021).

وجاء في تقرير المنتدى الذي ساعدت في تنظيمه بالتعاون مع وزارة التنمية الدولية البريطانية السابقة وبدعم من مؤسسة UBS Optimus لمناقشة كيفية توسيع نطاق الخدمات التعليمية غير الحكومية "غالباً ما كان الجدل حول التعليم غير الحكومي مبنيًا على الأيديولوجيات لا على الأدلّة الصلبة". وأشار التقرير إلى أنّ الأدلّة التي تفيد بأنّ الخدمات غير الحكومية أفضل أو يمكنها الوصول إلى الأطفال الأشدّ فقراً هي محدودة (Wilton Park, 2017, p.1).

الإطار 5.3:

موذج شراكة مُصدَّر بين القطاعين العام والخاص- المدارس التعاونية في مقاطعة ويسترن كيب، جنوب أفريقي

تتفّوق ويسترن كيب على أقاليم جنوب أفريقيا الأخرى في التعليم. ومع ذلك، لا تزال تعاني من عدم المساواة بشكل كبير. وفي أحد الجهود المبذولة لتحسين النظام التعليمي، أطلقت حكومة الإقليم في العام 2016 برنامج المدارس التعاونية Collaboration School، وهي شراكة بين القطاعين العام والخاص تشمل مشغلين غير ربحيين للمدارس يموّلون ويدعمون المدارس الحكومية ذات الأداء الضعيف التي لا تفرض أي رسوم وذلك بدعم من Education Partnerships Group أي مجموعة شراكات التعليم (Ark, 2021). وقد بدأ البرنامج بخمس مدارس ولكن توسّع ليطال 14 مدرسةً ابتدائيةً وثانويةً في العام 2019، بهدف تغطية ما يصل إلى 15٪ من كافة المدارس الحكومية في الإقليم (Western Cape Education Department, 2020).

ويأخذ الإصلاح شكلين. أولاً، يتمّ تسليم المدارس "التي تمرّ بمرحلة انتقالية" وهي مدارس ضعيفة الأداء إلى جهات مشغّلة من القطاع الخاص لتعمد إلى إدارتها. والقصد من ذلك هو تحسين النتائج التعلّمية من خلال تقديم دعم إضافي مركّز، بما في ذلك لمزيد من المعلّمين بالإضافة إلى المعلّمين العاملين في المدرسة. ثانيًا، يتمّ تسليم المدارس الجديدة على الفور إلى شريك تشغيل ليعمد إلى إدارة إعانة إجمالية مخصّصة لرواتب المعلّمين وإدارة المدرسة. والمعلّمون الجدد في المدارس التي تمرّ بمرحلة انتقالية وفي المدارس الجديدة هم موظفون في المدرسة يتمّ تعيينهم على أساس تعاقدي ولا يعودون يعتبرون موظفين حكوميين.

وقد استعار نموذج التمويل المعتمد عناصر سياستية من الهند والمملكة المتحدة (Junemann and Olmedo, 2020). وقد تطلّبت بنية الحوكمة تغييرات تشريعية كبيرة. فتضمنّت التعديلات التي أُدخلت على مشروع قانون التعليم لمدارس الإقليم إنشاء هيئة مستقلّة لتقييم المدارس ونوعين جديدين من المدارس، مدارس تعاونية ومدارس مموّلة من المانحين. كما ونصّ مشروع القانون على تمثيل شركاء التشغيل في المدارس التعاونية Collaboration School في الهيئات الإدارية المدرسية ومنحهم حقوق التصويت بنسبة 50٪ على الأقل والتحكّم الفعليّ بالمدارس.

وكانت جلسات الاستماع العامة مثيرةً للجدل (Parliamentary Monitoring Group, 2018). فأبدت نقابة المعلّمين ومنظمّات المجتمع المدني معارضتها حيث رأت أنّ التعديلات لا تتماشى لا مع الدستور ولا مع قانون المدارس لعام 1996. ومن الحجج التي برزت أنّ إعطاء وزير التعليم سلطة تحديد المدرسة كمدرسة تعاونية ينطوي على تضارب في المصالح، حيث يقوم الوزير أيضًا بتعيين هيئة التقييم. والحجة الثانية هي أنّ سياسةً تنافسيةً للمدارس الحكومية قد تترك الفئات الأكثر ضعفًا وراء الركب. وفي تمّوز/يوليو 2019، طعن مركز قانون التعليم المتكافئ Equal Education Law Centre بمشروع القانون المعدّل أمام محكمة ويسترن كيب العليا (Equal Education, 2018). ولم يتمّ نشر القرار الذي كان مقرراً صدوره في تشرين الأوّل/أكتوبر 2020.

ومن التبعات المهمّة للنموذج عدم وضوح الحدود بين الجهات الحكومية وغير الحكومية. وقد وضعت الدولة مسؤوليّة تحويل المدارس الحكومية في يد جهات خاصة. وفي حين تولّت الحكومة مسؤولية إدارة العقود، تغيّرت طبيعة المساءلة عن تقديم الخدمات العامة (Sayed and Soudien, 2021).

> في حين تهدف الجهات الفاعلة غير الحكومية إلى التأثير على السياسات من خلال المناصرة، فإنّها تصبح في بعض السياقات من صنّاع السياسات بحكم الواقع

من ناحية أخرى، إنّ مؤسسة Ark، إلى جانب مؤسسات IDP Foundation وImaginable Futures وVitol Foundation، هي من مؤسسي منتدى المدارس العالمية المعروف باسم Global Schools Forum وهدفه تقوية ودعم الجهات الفاعلة غير الحكومية. والمنتدى هو شبكة عالميّة تضمّ 58 عضوًا وتقدّم الدعم لـ17000 مدرسة في 46 دولةً. وهو يسعى إلى تبادل الخبرات والمعرفة والبيانات والأدلّة، وبلورة الحوار العالمي والتأثير عليه. وهو ينظّم مؤتمرات تروّج للمدارس الخاصة المنخفضة الرسوم في دول الجنوب وتدعو إلى رفع من مكانتها على جداول الأعمال السياسية (Global Schools Forum, 2021).

كذلك، تعمل مؤسسة Edify وهي مؤسسة اجتماعية دينية عريقة على تحسين التعليم المسيحي وتوسيع نطاقه على المستوى الدولي، وهي أيضًا تدعم المدارس الخاصة المنخفضة الرسوم. وهي ناشطة في بوركينا فاسو وإثيوبيا وغانا وليبيريا ورواندا وأوغندا في أفريقيا جنوب الصحراء؛ والجمهورية الدومينيكية وغواتيمالا وبيرو في أمريكا اللاتينية؛ وجنوب غرب الهند. ويطال برنامجها التجريبي في أوغندا، الذي أُطلق في العام 2019، 700 مدرسة تقريبًا (Sivasubramaniam, 2021). وتعمل Edify غانا أيضًا مع حوالي 700 مدرسة (Brion, 2020) فتوفّر لها رأس المال للتوسّع، في إطار شراكة مع جهات تقدّم القروض المتناهية الصغر، بما في ذلك Sinapi Aba، وهي مؤسسة محليّة مسيحيّة تقدّم قروضاً متناهية الصغر. كما وساهمت في بناء فصول دراسية في سلسلة مدارس أوميغا الخاصة. وتقدّم Edify تدريباً للمعلّمين وتدريبًا على المحاسبة والقيادة المدرسية لأصحاب المدارس (Sivasubramaniam, 2021).

من جهة أخرى، يشغل أعضاء الجمعية الدولية الدينية من أجل وعي كريشنا International Society for Krishna Consciousness مناصب إدارية في أكشايا باترا Akshaya Patra، وهي منظّمة غير ربحيّة تدير أكبر برنامج غير حكومي لوجبات الغداء المدرسية في العالم، وتخدم 1.8 مليون طفل في 19000 مدرسة حكومية وتدعمها الحكومة في 14 ولاية هندية على الأقلّ (Srinivasaraju, 2020). وتلتزم المنظمّة وقوائم طعامها بالقيم الدينية بشكل صارم. وقد تم انتقاد أكشايا باترا، ودخلت في نزاعات مع حكومات الولايات، بسبب مزاعم بأنّ طعامها ليس ملائمًا من الناحية الثقافية للمجتمعات التي تخدمها وبأنها لا تلتزم بالإرشادات التعاقدية الخاصة بالتغذية. ومع ذلك، تواصل حكومات الولايات التعاقد مع المنظمة، التي تتميّز بتوسّع نطاقها وتنافسية أسعارها وحصولها على تمويل من جهات مانحة وطول خبرتها التي تصل إلى 20 عامًا (Nathan, 2019).

ويعتبر الدين في التعليم قضيةً خلافيةً في معظم الدول. وقد برزت المنظمات الدينية القاعدية في مجال المناصرة في مسائل المناهج والمواد التعليمية. ففي بيرو، طالبت بعض المجموعات، بما في ذلك مجموعة التنسيق الوطني المؤيد للأسرة وأولياء الأمور الناشطين National Pro-Family Coordination and Parents in Action، بسحب المنهج الوطني القائم على النوع الاجتماعي في العام 2016 باستخدام شعار "لا تعبث مع أطفالي" (Muñoz, 2020). وفي العام 2012، قبل اعتماد المنهج، أنشأت الحكومة مستودعًا وطنيًا للكتب المدرسية لتقوم 8500 مدرسة خاصة بتحميل الكتب المدرسية عليه. ولكن، بدعم من هذه المنظمات القاعدية، رفضت العديد من المدارس الامتثال لذلك (Ciriaco, 2019).

وفي البرازيل، أُنشئت حركة Escola sem Partido (المدرسة غير الحزبية) في العام 2004 على يد نشطاء يؤمنون بأنّ المعلمين غالبًا ما يكونون متشددين سياسيًا وأنّه يحقّ لأولياء الأمور ضمان أن يتلقى أطفالهم تعليمًا أخلاقيًا ودينيًا (Fernandes and Ferreira, 2021). وقد وضعت الحركة مشروع قانون على المستوى المحلي ومستوى الولايات والمستوى الفيدرالي (Escola Sem Partido, 2021)، ممّا ألهم العديد من البلديات للموافقة على قوانين تمنع المدارس من مناقشة مسألة النوع الاجتماعي في الفصول الدراسية (Cancion, 2018). وقد حظر قانون ولاية ألاغواس لعام 2016 التلقين السياسي في الفصول الدراسية وقدّم دروس أخلاقية للمعلّمين (Brazil Ministry of Education and Culture, 2016; Junqueira, 2016). وتمّ الطعن بهذه القوانين في محاكم الولايات والمحاكم الفيدرالية على أنّها شكل من أشكال الرقابة على المعلّمين واعتُبرت بأنها غير دستورية في بعض الحالات (Cancion, 2018; Cappelli, 2020). على الرغم من ذلك، شجّع بعض السياسيين الطلاب على تصوير المعلّمين والإبلاغ عنهم، ممّا دفع المعلمين إلى فرض الرقابة على أنفسهم وتجنّب المواضيع المثيرة للجدل خوفًا من الانتقام (Fagundez, 2018).

أمّا في مقاطعة أونتاريو الكندية، فقد قامت حركات وشبكات مختلفة بحملات، لم تنجح حتى الآن، لتوسيع نطاق التمويل العام للمدارس الدينية غير الحكومية ليطال المدارس الكاثوليكية الخاصة. وفي العام 1985، ولأسباب تاريخية ودستورية، قرّرت الحكومة تمديد التمويل الحكومي حتى نهاية المرحلة الثانوية للمدارس الكاثوليكية في أونتاريو ولكن ليس للمدارس غير الكاثوليكية. على الرغم من طعن قُدّم أمام المحكمة العليا، اعُتبر القرار دستوريًا (Dickinson and Dolmage, 1996; MacLellan, 2012). وفي ثمانينات القرن الماضي، جمع التحالف المتعدّد الأديان من أجل المساواة في التعليم المعروف باسم Multi-Faith Coalition for Equity in Education أولياء الأمور من الهندوس والسيخ والمسلمين والمينونايت والبروتستانت الإصلاحيين والكونغرس اليهودي الكندي وتحالف أونتاريو للمدارس المسيحية للضغط من أجل توسيع نطاق التمويل الحكومي ليشمل المدارس الدينية غير الكاثوليكية الخاصة والتي تلبّي متطلّبات المقاطعة. هذا وتنادي جمعيات أخرى، بما في ذلك الجمعية الكندية للحريات المدنية، بإجراء تعديلات دستورية لإلغاء التمويل الحكومي للمدارس الدينية.

يمارس قطاع الأعمال نفوذاً قوياً على قطاع التعليم

في العام 2013، ذكرت صحيفة واشنطن بوست أنّ بنك الاستثمار IBIS Capital قدّر حجم "سوق التعليم العالمي" آنذاك بنحو 4.4 تريليون دولار أمريكي وتوقّع أن تبلغ قيمته 6.3 تريليون دولار أمريكي بحلول العام 2017، وقد وصف ذلك "بالأنباء السارة لمن يرى في الإصلاح المدرسي وسيلةً لكسب الأموال الطائلة" (Strauss, 2013). وكما يوضح هذا التقرير (الفصل 4 **والفصل 21**)، فإنّ الإشارات إلى النفقات التعليمية العالمية على أنّها سوق تجارية هي إشارات مضلّلة، حيث أنّ معظمها غير مرتبط بفرص السوق. فنسبة 70٪ من الإنفاق على التعليم توفّره الحكومات وهو مخصّص في الغالب للرواتب. أمّا معظم التكاليف الـ30٪ المتبقية فتنفقها الأسر على التكاليف الروتينية. ويُظهر التحليل النصي للتقارير الصادرة عن مزوّدي التعليم الرائدين، مثل HolonIQ وEdTechX وEmerge Education، أنّ هؤلاء يستخدمون لغةً تصوّر تكنولوجيا التعليم على أنّها ضرورية والشركات على أنّها عوامل تمكين وعوامل تعطيل في الوقت عينه. وعندما لا تتحقّق التوقعات المتفائلة (على سبيل المثال بحلول العام 2019، بلغ تقدير IBIS Capital نحو 5.3 تريليون دولار أمريكي)، يتم إلقاء المسؤولية ضمنيًا على الحكومات (Mármol Queraltó, 2021) كوسيلة لمواصلة الضغط غير المباشر عليها لزيادة مشترياتها.

واستثمار الشركات في التعليم آخذ في الازدياد، وإن كان منطلقاً من مستوًى منخفض. فقد نما استثمار رأس المال التأسيسي من ملياري دولار أمريكي في 2014 إلى 4 مليارات دولار أمريكي في 2018، وهو يتركّز في الصين (50٪) والولايات المتحدة (20٪) والهند (10٪) وأوروبا (8٪) (HolonIQ, 2019). وقبل بداية جائحة كوفيد-19، كان من المتوقّع أن تنمو المشتريات في مجال اختبارات وتقييمات التعليم الابتدائي والثانوي العالمية بمقدار 6 مليارات دولار أمريكي بين عامي 2020 و2024 (مع حوالي 45٪ من النمو في أمريكا الشمالية) نتيجةً لتحليلات التعلّم الشخصية المرتبطة بالوصول إلى البيانات الضخمة والتعاون بين المدارس وشركات التقييم (Technavio Research, 2020). ومنذ ذلك الحين، أُطلق على فيروس كوفيد-19 اسم "المحرّك والمزعزع" للسوق (Educapital, 2020). وتكنولوجيا التعليم هي من المجالات القليلة، إلى جانب الخدمات اللوجستية والترفيهية والخاصة بحماية البيانات، التي يمكن أن تشهد زيادةً في اهتمام رؤوس الأموال الاستثمارية التأسيسية (KPMG, 2020). وقد كانت استجابة مزوّدي منصات التعلّم الرقمي فورية لدعم التحوّل إلى التعلّم عبر الإنترنت، وخاصةً في البلدان الغنية، وقد ساعد ذلك في ضمان استمرارية التعلّم. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنه يتعيّن على الحكومات أن تضمن خصوصية المستخدمين (Coleman, 2021).

ولا تزال الأسئلة قائمةً حول أفضل المنتجات للمدارس والمعلّمين التي تخوّلهم توفير خيارات التعلّم عن بعد خلال فترات إغلاق المدارس. وهناك أيضًا مشكلة أوسع حيث قد تكون ادعاءات الشركات حول فعاليّة منتجات

> قد تكون ادعاءات الشركات حول فعاليّة منتجات التعلّم الرقمي مضللة

التعلّم الرقمي مضللة. وعلى الحكومات المساعدة في ضمان جودة هذه المنتجات، لا سيّما عند استخدام الأموال العامة لمساعدة المدارس في شرائها. ففي إنجلترا (المملكة المتحدة)، وضعت جمعية مزوّدي التعليم البريطانية British Educational Suppliers Association، بدعم من وزارة التعليم، موقعًا على شبكة الإنترنت يمنح المدارس والمعلّمين إمكانية النفاذ إلى المنتجات. ومع إدراكها أنّ "العثور على تكنولوجيا التعليم أو EdTech المناسب للمدارس قد يكون أمرًا صعبًا"، فإنّ الجمعيّة تؤكّد للمستخدمين أنّ كل منتج معروض على الصفحة "يُعرض كاملاً مع دراسة حالة تفسّر كيفية استخدام المعلّمين الآخرين له". ويعرض الموقع أيضًا منتجات وخدمات للمجلس المركزي للتعليم الثانوي في الهند (LendED, 2021).

وفي الولايات المتحدة، طالب قانون عدم ترك أي طفل خلف الركب لعام 2002 المناطق والمدارس باستخدام البرامج المبنيّة على "بحوث علمية" لتكون مؤهّلةً للحصول على التمويل الفيدرالي. وقد أضاف، قانون "كلّ طالب ينجح" لعام 2015، وهو القانون الذي خلف القانون الأوّل، شرطًا جديدًا هو استخدام "التدخلات القائمة على الأدلّة". ومع ذلك، تمارس الشركات نفوذًا قويًا على الدراسات التي تقيّم منتجاتها، ثم تروّج لفعاليّتها من خلال مواقع الكترونية وكتيبات ومعارض تجارية. لذلك، هناك حاجة كبيرة لتوفير ضمان الجودة بشكل مستقلّ.

وقد أنشأت حكومة الولايات المتحدة مركز What Works Clearinghouse أي مركز تبادل معلومات حول المنتجات الناجحة (Mayo-Wilson et al, 2021; Polanin et al, 2021). ولكنّ هذه الجهود لا تخلو من النقد. فقد أثار البعض قضايا تتعلّق بالعمليّة بحدّ ذاتها، مشكّكين بسلطة الوكالات الفيدرالية التي تعتمد على متعاقدين من القطاع الخاص لاختيار النتائج البحثية التي ستقوم بعرضها (Schoenfeld, 2006). ذلك وقد شكّك آخرون في القدرة على استخلاص النتائج بناءً على عدد صغير من الدراسات حتى مع التقيّد بالمعايير الجيدة (Reeves and Lin, 2020; Slavin, 2008). ومن الانتقادات الرئيسية أنّه من بين دراسات مراجعة المنتجات التي أجراها مركز تبادل المعلومات والتي تزيد عن 10600 مراجعة في أوائل العام 2020، تمّ تصنيف 188 منتجًا فقط، أي أقلّ من 2٪، على أنه ذات فعالية قوية أو متوسطة (García Mathewson and Butrymowicz, 2020).

ويُنتظر من البحث الأكاديمي أن يولّد المعرفة التي من شأنها أن تغذّي المناقشات. ومع ذلك، يشير تحليل لأنماط الاقتباسات إلى أنّ استيعاب نتائج البحث قد يكون انتقائيًا ومنحازًا (Verger et al., 2019). فتأطير البحث، مثلاً وضع تحديات التعليم في أطار "أزمة التعلّم" أو "تضييق نطاق

> في ألمانيا تقوم مبادرة المجتمع المدني Hochschulwatch (مرصد التعليم العالي) بجمع المعلومات في قاعدة بيانات عامة حول رعاية الشركات والأموال المخصّصة للأبحاث التي تتلقاها الجامعات والتي تبلغ 1.5 مليار يورو سنويًا

التعليم"، واختيار المواضيع، مثلاً ما إذا كان التركيز على مساءلة المعلّمين أو التطوير المهني لهم، هما من الأمور التي تؤثّر على نتائج البحث.

ويمكن أن يتأثّر البحث الموجّه نحو السياسات بشدة بالجهات المموّلة (Reckhow and Tompkins-Stange, 2018). ففي حين أنّ تمويل الشركات قد يكون ضروريًا للبحث، إلا أنّ الشفافية مطلوبة لتجنّب النفوذ غير المشروع. ففي ألمانيا تقوم مبادرة المجتمع المدني Hochschulwatch (مرصد التعليم العالي) بجمع المعلومات في قاعدة بيانات عامة حول رعاية الشركات والأموال المخصّصة للأبحاث التي تتلقاها الجامعات والتي تبلغ 1.5 مليار يورو سنويًا، وحول تمثيل الشركات في المجالس الإدارية لمؤسسات التعليم (Hochschulwatch, 2021). والجدير بالذكر أنّ رعاية الجامعات غير منظمّة على المستوى الفيدرالي حيث تعتمد كلّ ولاية ألمانية مقاربةً مختلفة. فتعمل نوردراين فيستفالن وبريمن على تطوير قواعد تدفع مؤسسات التعليم العالي إلى الإعلان عن الشراكات القائمة مع الشركات. أمّا في بافاريا، فتُستثنى الجامعات صراحةً من التقرير الحكومي الرسمي عن المساهمات الرعائية في الموازنات العامة. ومع مؤسسة Stifterverband، وهي جمعية تضمّ مموّلين من الشركات والمؤسسات الخيرية وجهات مموّلة للبحوث، تقوم مبادرة Hochschulwatch بتطوير إرشادات حول الممارسات الفضلى، وبناء الوعي حول تضارب المصالح. كما وتعمل على وضع أدوات للتدقيق الذاتي وقواعد سلوك تتعلّق بالكراسي المدعومة. وهي تهدف في النهاية إلى ضمان شمول مؤسسات التعليم العالي في مجال حرية المعلومات العامة والتشريعات المتعلّقة بالمساءلة العامة وإلى إتاحة اتفاقيات التمويل من قبل طرف ثالث للجمهور العام.

ويلعب القطاع الخاص دورًا مهمًا في التعليم بطرق أخرى. فيمثّل اتحاد الأعمال الياباني (Keidanren) أكثر من 1400 شركة أغلبها من الشركات الكبيرة المدرجة في الفئة الأولى في بورصة طوكيو، (Keidanren, 2021). وإلى جانب غرفة التجارة والصناعة اليابانية والجمعية اليابانية لمدراء الشركات، لهذا الاتحاد تأثير قوي على صنع السياسات. ويرأس نائب رئيس Keidanren المجلس المركزي للتعليم التابع لوزارة التربية والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا (MEXT, 2021). وفي منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، أعرب الاتحاد عن دعمه القوي لمنح المدارس حريّة الاختيار وللمنافسة والتعليم الربحي. كذلك، عبّر عن دعمه للتقييمات الإلزامية الموحّدة، ولنشر نتائجها بهدف إعلام المستهلكين وهو اقتراح عارضته الحكومة (Takayama, 2013). وتغطّي أحدث مقترحات Keidanren لإصلاح التعليم الابتدائي والثانوي مجموعةً واسعةً من القضايا، من الترميز إلى المواطنة العالمية (Keidanren, 2020). وتشمل توصياته زيادة الاستثمار في البرنامج المدرسي GIGA، الذي تهدف الوزارة من خلاله إلى تطوير المواهب الرقمية بالتعاون مع القطاع الخاص لتلبية احتياجات المجتمع الذي يزداد تنوعًا ومعالجة التفاوتات المتزايدة (MEXT, 2020).

وتستخدم الجهات الفاعلة التي تبغي الربح جماعات الضغط لتعزيز مصالحها التجارية في السياسات العامة، بما في ذلك من خلال السرديات التي تستخدمها لوصف التعليم. ومع مرور الوقت، من خلال التعليقات السياسية وبفعل أثر الانغلاق، تصبح الدول معتمدةً على هذه الجهات. ففي السويد، أدى إلغاء الضوابط التنظيمية في قطاع التعليم إلى عملية تعزز نفسها بنفسها قامت بتغيير الرأي العام حول التعليم الحكومي وإعطاء قطاع الأعمال سلطةً كبيرةً في السياسات العامة (Busemeyer and Thelen, 2020).

من جهة أخرى، تثير مسألة رعاية المدارس جدلًا كبيرًا. فلا شك أنّ المساهمات المالية والعينية تساعد المدارس المستفيدة، ولكنّ فوائد هذه المساعدة قد تصبح سلبيةً إذا كان الدعم مصحوباً بالتسويق (Bakir et al., 2017). ففي دراسة استقصائية أسترالية شملت المعلّمين ومدراء المدارس، أيّد البعض التوفير العيني لتكنولوجيا التعليم وللمعدّات الرياضية ولكنّ معظمهم عارض الدعم المالي التي تقدّمه سلاسل محلات السوبر ماركت ومطاعم الوجبات السريعة مقابل عرض شعارات الشركات (Hogan et al., 2018). وفي الصين، تقوّض أنشطة المسؤولية الاجتماعية لشركات التبغ جهود مكافحة التبغ. فكجزء من برنامج Project Hope للتنمية الريفية، رعت هذه الشركات أكثر من 100 مدرسة ابتدائية، فسمحت بإنشاء مبان مدرسية جديدة تعرض شعارات الشركات ورسائل مؤيّدة للتبغ. وقد وجدت دراسة أجريت على المدارس في مقاطعة يونان أنّ أولياء الأمور والمعلّمين لا يعتبرون أنّ هذا النوع من الرعاية يؤثّر سلبًا على الأطفال (Fang et al., 2020).

وفي الفلبين، يقدّم برنامج "تبنّ مدرسةً" Adopt-a-School حوافز ضريبيةً للمزوّدين من القطاع الخاص مقابل تقديم الدعم المالي للمدارس. وفي

> تثير مسألة رعاية المدارس جدلًا كبيرًا. فلا شكّ في أنّ المساهمات المالية والعينية تساعد المدارس المستفيدة، ولكنّ فوائد هذه المساعدة قد تصبح سلبيةً إذا كان الدعم مصحوباً بالتسويق

حين أنّ الشركات الشريكة، بما في ذلك Coca-Cola وSan Miguel و Stanfilco، لا يمكنها الترويج لمنتجاتها في المدرسة كجهات وقّعت على تعهّد الفلبين حول تسويق المواد الغذائية داخل المدارس، فإنّ معايير المشاركة لا تنص صراحةً على حظر استراتيجيات الترويج البديلة أو إبراز العلامات التجارية (Reeve et al., 2018). وكجزء من Brigada Eskwela، وهو برنامج تطوّعي مدعوم من الحكومة، تقوم شركة الوجبات الخفيفة Mondelez بتقديم الدعم لـ19 مدرسةً ولكنها تقدّم منتجاتها إلى 40 مدرسةً أخرى كجزء من مبادرات الوجبات المدرسية (Vivas, 2020).

ويعتمد تحالف الأعمال العالمي للتعليم (GBC-Education) على خبرة وموارد وقيادة أعضائه الذين يفوقون 200 عضو لإبراز التعليم في السياسة على المستويين الوطني والعالمي. وتشمل مجالات اهتمامه الطفولة المبكرة ومهارات الشباب وحالات الطوارئ وإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة. وقد حدّد أربعة مسارات تسمح لقطاع الأعمال بالمشاركة في التعليم: استثمار الموارد المالية من خلال "أدوات التمويل العالمية" والتمويل المحلي للتعليم؛ تقديم الدعم العيني والتقني، بما في ذلك من خلال إشراك الموظفين؛ بلورة الاستراتيجيات العالمية والسياسات المحلية لضمان أن يكون لقطاع الأعمال صوت في التعليم؛ والمناصرة من أجل التعليم والتحوّل إلى قادة للفكر (lobal Business Coalition for Education, 2021). وفي مجال التمويل العالمي، دعم التحالف جهود المبعوث الخاص للأمين العام للأمم المتحدة للتعليم العالمي، غوردون براون، لإنشاء المرفق الدولي لتمويل التعليم International Finance Facility for Education، وهو مشروع مبتكر من شأنه أن يعزّز قدرة بنوك التنمية على إقراض البلدان ذات الدخل المتوسط للقيام بمشاريع تعليمية وعلى جعل شروط القروض أكثر جاذبيةً للبلدان (Global Business Coalition for Education, 2019). ويقول بعض المراقبين إنّ نفوذ أعضاء التحالف يمكن أن يكون أكبر إذا ركّزوا على تعزيز ثقافة الشفافية في الشؤون الضريبية (ActionAid, 2018) (الفصل 21).

وحشد التمويل المبتكر هو نقطة الانطلاق بالنسبة إلى صندوق مخرجات التعليم (Education Outcomes Fund (EOF)، وهو مبادرة تركّز على رأس المال الاستثماري التأسيسي ورأس المال الخاص. وبدعم من المجموعة التوجيهية العالمية للاستثمار المؤثر Global Steering Group for Impact Investment (GSG، 2019)، يركّز الصندوق على شرح مزايا "الدفع مقابل النتائج" في التعليم (GSG, 2021). وفي حين أنّ التوجّه نحو النتائج هو مبدأ من مبادئ فعاليّة المساعدة، فإنّ الدفع مقابل النتائج ليس كذلك، ويتعارض مع مبدأ ملكيّة الدولة (الفصل 21) (Savedoff, 2019). وتفترض المقاربة أنّ البلدان تحتاج إلى حوافز بينما هي في الواقع تعاني من القيود المالية. وعلى عكس التدخلات التنموية الأخرى، حيث يمكن ملاحظة وجود روابط بين المدخلات والنتائج، لا يصبّ هذا التدخّل مباشرةً في التعليم. أخيرًا، فإنّ احتمال حدوث عواقب غير مقصودة عال إذا تركّزت الجهود على مؤشر تعليمي واحد (UNESCO, 2018). والجدير بالذكر أنّ اليونيسف، التي استضافت الصندوق منذ العام 2020، لطالما دعمت الشراكات بين القطاعين العام والخاص. ويمثّل القطاع الخاص 22٪ من إيرادات الصندوق (UNICEF, 2020)، بما في ذلك رعاية الشركات.

ويرتكز التعاون بين الأمم المتحدة وقطاع الأعمال على المبادئ الواردة في وثيقتين. أولًا الميثاق العالمي، الذي يوفّر إطار القيم (حقوق الإنسان ومعايير العمل والبيئة ومكافحة الفساد)، والمبادئ التوجيهية بشأن قطاع الأعمال وحقوق الإنسان التي أقرّها مجلس حقوق الإنسان (United Nations, 2015). ولمنظّمات الأمم المتحدة، على غرار منظّمة الأغذية والزراعة ومنظّمة الصحة العالمية، استراتيجيات ومبادئ توجيهية متاحة للجمهور موجّهة للموظفين والشركاء بشأن التعامل مع الجهات الفاعلة غير الحكومية، بما في ذلك الكيانات الخاصة. وتتناول هذه الإرشادات المخاطر، بما في ذلك تضارب المصالح، والـتأثير على عمليّة وضع القواعد والمعايير، والمصداقية والسمعة، وتبييض صورة الشركاء (FAO, 2013; WHO, 2016, 2018a, 2018b). أمّا خارج إطار عمل منظومة الأمم المتحدة، للشراكة العالمية من أجل التعليم استراتيجية مفصّلة حول مشاركة القطاع الخاص (GPE, 2019).

للمنظمات والمؤسسات الدولية نفوذ خاص

يؤثر البنك الدولي على تصميم السياسات وتنفيذها. وقد أثّرت شروط منح القروض التي يتّبعها على شكل البرامج الحكومية، كما أثّرت مشاريعه التجريبية على استراتيجيات المؤسسات التنموية الأخرى. وفي ما يتعلّق بالتعليم الخاص، فقد أثّرت مواقف البنك الدولي على مدى عقود على التوجهات السياستية المتعلّقة بالرسوم المدرسية وتوفير التعليم من قبل الجهات الفاعلة الخاصة. ففي الثمانينات، كانت الرسوم في التعليم الحكومي أمرًا مرغوبًا به. ولكنّ مقاربة البنك الدولي الرسميّة تجاه مشاركة القطاع الخاص في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حيث سحبت المجموعة صراحةً دعمها للرسوم المدرسية بعد معارضة قوية من الجهات الفاعلة الدولية الأخرى، ولا سيّما المجتمع المدني. وفي ما يتعلّق بتوفير التعليم الخاص، تطوّرت استراتيجيات التعليم التي يتّبعها البنك الدولي. فبعد تأييد قوي لمشاركة القطاع الخاص أصبح البنك يعترف بمخاطر هذه المشاركة ولكنّه لا يزال يوصي بالشراكة بين القطاعين العام والخاص على أنّها استراتيجية مفيدة (Edwards Jr et al., 2021).

ولا شكّ في أنّ استخدام البنك الدولي للمساعدة الفنية وتقارير المشاريع والدراسات البحثية والأحداث الدولية يعزّز مكانته كوسيط للمعرفة. وتهدف الوحدة الخاصة بمشاركة القطاع الخاص، وهي من أهمّ المجالات السياستية الثلاث عشر لمجموعة البنك الدولي، إلى تعزيز التعلّم في إطار مقاربة الأنظمة لتحقيق نتائج تعليميّة أفضل Systems Approach for Better Education Results. وهذه الوحدة مبنيّة على الفرضية القائلة بأنّ "الجهات الخاصة تساهم بشكل كبير في التعليم وأنّ تحسين التفاعل بين المدارس الحكومية والخاصة

> إنَّ استخدام البنك الدولي للمساعدة الفنية وتقارير المشاريع والدراسات البحثية والأحداث الدولية يعزّز مكانته كوسيط للمعرفة

ضروري لتعزيز المساواة والجودة" (Baum et al., 2014, p. 8). وقد أوصى تحليل أجراه البنك الدولي لعشرة بلدان بتوسيع نطاق توفير التعليم الخاص في جميع البلدان باستثناء زامبيا؛ وبزيادة التمويل العام للجهات الفاعلة الخاصة في جميع أنحاء العالم باستثناء سوازيلاند وزامبيا؛ وبالتقليص من اللوائح التنظيمية في جميع البلدان باستثناء بنغلاديش وموريتانيا وسوازيلاند وزامبيا (DeCoster, 2019).

من جهة أخرى، تؤثّر المنظّمات الخيرية أيضًا على السياسات عبر وسائل مختلفة. ففي الولايات المتحدة، قامت هذه المنظّمات بدعم المدارس المستقلّة charter schools من خلال إنتاج المعرفة، ودعم حملات المناصرة ونشر الممارسات الجيّدة (Verger et al., 2016). ومؤسسة بيل وميليندا غايتس هي من بين المنظّمات التي تدعم حركة المدارس المستقلّة. وقد كان دعمها المالي للحملة التي نظّمها تحالف واشنطن للمدارس الحكومية المستقلّة عاملاً أساسياً في نجاح التصويت على مبادرة المدارس المستقلّة في العام 2012 في ولاية واشنطن (Au and Lubienski, 2016). ومن التحديات التي تواجه المؤسسات التي تنخرط في السياسات التعليمية مواءمة جهودها مع العمليات السياستية التعليمية الوطنية (أي تجنّب أن تُعتبر على أنّها تدفع بأجنداتها الخاصة) والانخراط مع العديد من أصحاب المصلحة وإيجاد اللحظة السياسية المناسبة. من جهتها قامت مؤسسة ليمان في البرازيل بالحشد لمشاورات واسعة النطاق تهدف إلى وضع معايير وطنية أساسية للمناهج الدراسية (**الإطار 5.4**). أما في الأوروغواي، فقد تمّ اعتماد مقاربة تحبّذ إعطاء الجهات الفاعلة الخاصة دوراً أكبر في التشريع (**الإطار 5.5**).

يركّز العديد من المنظمات غير الربحية على التأثير على سياسة التعليم الحكومي في مجال الابتكار. فمنذ العام 2017، تقوم منظّمة HundrED، وهي منظّمة عالمية غير ربحيّة مقرّها في فنلندا، بمراجعة واختيار وتجميع ونشر الابتكارات في مجالات تشمل التعلّم التعاوني والتفكير الإبداعي والنقدي والتعلّم القائم على المشاريع واللّعب. وفي كلّ عام، تقوم برصد وعرض 100 ابتكار تختاره لتأثيره وإمكانية توسيع نطاقه. و69٪ من هذه الابتكارات التي تمّ اختيارها في العام 2021 كانت لمنظمات غير ربحية. وتسعى HundrED إلى درس المسائل التي تسمح بالاعتماد الفعّال للابتكارات في أنظمة التعليم الحكومي وكيف يمكن لهذه الأنظمة دعم تنفيذ الابتكارات (Leponiemi et al., 2020).

الإطار 5.4:

أثّرت الجهات الفاعلة غير الحكومية على اعتماد معايير دنيا في البرازيل

تعاني البرازيل من درجة عالية من عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية. وإنّ الهيكلية اللامركزية، التي تضع مسؤوليّة توفير التعليم الأساسي في يد البلديّات، تعني أنّ الحكومات المحليّة في المناطق المحرومة تجد صعوبةً كبيرةً في اللّحاق بالحكومات المحليّة الأكثر ثراءً. وقد وفّر الهدف السابع من خطة التعليم الوطنية 2014-2024 حافزًا لمواجهة هذا التحدي (OECD, 2021).

ففي العام 2013، ساعدت مؤسسة ليمان Lemann Foundation، وهي منظّمة خيرية برازيلية، في إنشاء وتمويل الحركة التي سعت إلى وضع قاعدة وطنية مشتركة المعروفة باسم Movimento pela Base Nacional Comum، والتي كان لها دور أساسي في اعتماد معايير التعلّم الوطنية (Costin and Pontual, 2020). وقد نجح أعضاء المؤسسة في تعديل خطة التعليم الوطنية فأصبحت تتضمّن جدولاً لوضع هذه المعايير. وقد نظّمت المؤسسة فعاليّات تدعو إلى اعتماد المعايير، وطوّرت منتجات معرفيّة وعرضتها على المسؤولين المشاركين في الصياغة. كذلك، أنشأت شبكةً من السياسيين والخبراء لدعم المعايير (Tarlau and Moeller, 2019)، ممّا أدى إلى قيام شبكة مؤثرة من الأفكار السياستية (Avelar and Ball, 2019). وخلال هذا الوقت، كانت المؤسسة تفضّل النقاش الفنّي على النقاش السياسي ممّا سمح لها باستخدام خبرتها للتأثير على العملية (TarlauTarlau and Moeller, 2019).

وكان أنصار المعايير يؤكّدون بأنها ترفع من التوقعات الأكاديمية للجميع، وتعزّز المساواة في التعليم. أمّا المعارضون فكانوا يؤكّدون أنّ المعايير وحدها لن تكفي، نظرًا إلى التفاوت الواسع في توزيع الموارد البشرية والمالية في النظام التعليمي (Ready, 2018). وتبع الإصدار الأول للقاعدة الوطنية المشتركة للمنهج الدراسي Base Nacional Comum استشارات عبر الإنترنت أدّت إلى تقديم 12 مليون مساهمة (Costin and Pontual, 2020) قام بعدها فريق فني من المتخصصين الجامعيين بإدماج التعليقات التي وردت. وقد نُشرت النسخة الثانية في ذروة الأزمة السياسية في العام 2016. وقبل تغيير الحكومة، تمّ نقل مراقبة الصياغة من المستوى الوطني إلى المستوى الإقليمي والمحلي، ممّا ساعد العمليّة على النجاة من التغيير السياسي الذي حصل. وقد عقدت ندوات محلية لجمع آراء المعلّمين. فاعتُمدت القاعدة الوطنية في العام 2017، فكانت مثالًا قويًا على ارتفاع تأثير الجهات الفاعلة غير الحكومية على الإصلاحات التعليمية (Avelar and Ball, 2019).

وتركّز المنظمات الأخرى على إحداث تغيير في النظام في مجالات مختلفة. وفي كوت ديفوار، وكجزء من برنامجها لتحويل التعليم في مجتمعات الكاكاو، عملت مؤسسة جاكوبز Jacobs Foundation مع الحكومة لتوسيع نطاق أحد برامج التقوية الذي يهدف إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة الأساسية والحساب (Curtiss Wyss and Perlman Robinson, 2021).

الإطار 5.5:

بناء الدعم للتعليم الخاص في أوروغواي

تبلغ حصّة المؤسسات الخاصة من الالتحاق بالتعليم الثانوي في أورغواي 12٪، وهي أقلّ بكثير من المتوسّط العالمي ومتوسّط أمريكا اللاتينية، وقد يرجع ذلك جزئيًا إلى الفصل المبكر بين الكنيسة والدولة. علاوةً على ذلك، كان للتعليم الحكومي دور رمزي قوي في بناء الأمّة في سياق هجرة عالية، وأصبح مرتبطًا بإرساء الديمقراطية والتماسك الاجتماعي. وقد لعبت الجهات الفاعلة الخاصة دورًا ضئيلًا في حوكمة التعليم. فعلى عكس الأرجنتين وشيلي وكولومبيا، لم يشجّع الإطار التنظيمي مشاركة الجهات الفاعلة الخاصة في التعليم (Bordoli et al., 2017).

والإدارة الوطنية للتعليم العام المسماة Administración Nacional de Educación Pública ANEP، وهي السلطة التعليمية الأعلى في البلاد، هي هيئة مستقلّة تأسست كضامن لاستقلال التخطيط التعليمي عن التدخّل السياسي. ومن سمات هيكلية الحوكمة مشاركة نقابات المعلّمين. وقد منعت هذه النقابات مشاركة الجهات الفاعلة الخاصة في التعليم في الماضي (Marrero, 2014; Moschetti et al., 2019). ويعتقد النقاد أنّ الإدارة الوطنية ليست مستقلّةً تمامًا ولا تحقّق غرضها خاصةً مع استمرار المواجهات السياسية التي تؤثّر على التعليم (Bogliaccini and Rodríguez, 2015).

ومنذ أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، تمّ وضع نظام إعفاء ضريبي أدّى إلى تحبيذ القطاع الخاص. وهذا وقد سمحت اللّوائح التنظيمية الجديدة بالشراكات بين القطاعين العام والخاص في ما يخصّ توفير التعليم، ترافقت مع نوع من التمويل العام غير المباشر للجهات الفاعلة في التعليم الخاص تمثّل بإعفاء التبرعات من الضرائب (Bordoli et al., 2017). وقد أدّت هذه التطورات إلى إتاحة فرص لتحويل الخطاب نحو دعم الجهات الفاعلة من القطاع الخاص في التعليم.

وفي السنوات الأخيرة، قامت جهات فاعلة جديدة، على غرار المبادرة المبنية على المواطنين Eduy21 ومركز دراسة الواقع الاقتصادي والاجتماعي (CERES)، وهو مؤسسة فكرية لها روابط مع مؤسسة فكرية أمريكية هي معهد بروكينغز، بممارسة الضغط لاعتماد سياسة تعليمية صديقة للسوق، حيث أكّدت على فشل نظام التعليم الحكومي في اعتماد الإصلاحات اللازمة لتلبية الاحتياجات المعاصرة (Moschetti et al., 2019). وقد نظّم كلّ من CERES وEduy21 فعاليات على مستويات مختلفة لبناء شبكة سياسية وجذب انتباه وسائل الإعلام إلى سرديّتهما التي تؤكد على أنّ التعليم في أزمة. وفي العام 2017، بدأ مركز CERES عقد اجتماعات للمواطنين لاقتراح حلول سياستية بشأن التعليم مبنيّة على أبحاث سياستية هدفها وضع أدلّة تدعم موقفه من الإصلاح التعليمي (Moschetti et al., 2019).

ويتجلّى هذا التغيير في النهج في قانون الطوارئ الشامل الذي اعتمد في تموز / يوليو 2020، والذي يتضمّن 476 مادةً منها 78 مادةً خاصةً بالتعليم. وقد غيّر القانون جوانب أساسية من التعليم، خاصةً في ما يخصّ مقاربة التعليم الحكومي. على سبيل المثال، لم تعد كلمة "حكومي" تظهر في الإشارات إلى ما يعرف الآن باسم "نظام التعليم الوطني". ويتمّ الآن تضمين الجهات الفاعلة الخاصة في آليات التنسيق ولجان التعليم في الإدارات.

وتنصّ المادة 14 من قانون التعليم لعام 2008 على ما يلي: "لا يجوز توقيع أي اتفاقية أو معاهدة، ثنائية أو متعددة الأطراف، مع أي دولة أو منظّمة دولية قد تؤدي بشكل مباشر أو غير مباشر إلى اعتبار التعليم خدمةً هادفةً للربح أو قد تشجّع على إعطائه طابعًا تجاريًا" (Uruguay Ministry of Education and Culture, 2008). وتنصّ المادة 129 من القانون الجديد على ما يلي: "لا يجوز توقيع أي اتفاقية أو معاهدة ثنائية أو متعددة الأطراف مع أي دولة أو منظمة دولية قد تنزل التعليم إلى مرتبة الخدمات الهادفة للربح" (Uruguay Government, 2020). وتقيّد مواد أخرى مشاركة الجهات الفاعلة الاجتماعية في صياغة السياسة التعليمية وتقترح تنظيم عمل المعلّمين (Martinis, 2020).

وفي الهند، في إطار شراكة بين القطاعين العام والخاص مع مؤسسات بلدية دلهي، تدير بيبول Peepul ثلاث مدارس نموذجية تخدم الأطفال المهمّشين وذلك لاحتضان الأفكار المبتكرة بهدف اختبارها في نهاية المطاف في المدارس الحكومية. وتركّز ثلاثة برامج أخرى، يتمّ تشغيلها أيضًا بالشراكة مع حكومات الولايات، على مهارات المعلّمين والمساءلة والحوافز، مع اعتماد التوجيه لجزء من المقاربة (Peepul India, 2020).

ومن المجالات الأخرى التي حاولت فيه المنظّمات غير الحكومية التأثير على أجندات السياسات التعليمية هو التثقيف المالي. ففي الولايات المتحدة، طوّر التحالف غير الربحي Jump$tart معايير للتثقيف المالي في مناهج التعليم الابتدائي والثانوي (Alsemgeest, 2015).

وقد وضع مجلس التعليم الاقتصادي معايير وطنية للصفوف 4 و8 و12 وعمل مع المدارس والمقاطعات لتصميم وتنفيذ مناهج دراية مالية وقدّم برامجه للطلاب والمعلّمين (Kasman et al., 2018) وفي أوائل العام 2020، كانت 21 ولايةً قد أدرجت هذا الموضوع في مناهج التعليم العالي؛ وكان العدد نفسه تقريبًا يناقش مشاريع قوانين لإدخال التثقيف المالي في المدارس (Carrns, 2021).

ويمكن ربط نمو الثروة في بعض أكبر الاقتصادات في العالم بشركات التكنولوجيا التي تركّز بشكل خاص على التعليم. ويمكن لأصحاب الأعمال الخيرية في مجال التكنولوجيا، نظرًا إلى حجم شركاتهم والنفاذ العالمي إلى منتجاتهم ومنصاتهم، أن يكون لهم تأثير بعيد المدى (Patil and

> في العام 2019 ، بلغت التبرعات الخيرية الأمريكية للتعليم 64 مليار دولار أمريكي

(Brakman Reiser, 2021). ففي العام 2019، بلغت التبرعات الخيرية الأمريكية للتعليم 64 مليار دولار أمريكي. وفي الصين، يحظى التعليم دائمًا بالحصّة الأكبر من الدعم الخيري. وتهيمن على القطاع الخيري المتنامي بسرعة تبرّعات من شركات التكنولوجيا التي تساهم بأموالها كما وتستخدم منصّاتها لإشراك الجهات المانحة وتشجيعها. وقد بلغت مساهمات الشركات في التعليم 23 مليار دولار أمريكي في العام 2017. ويركّز تشارلز تشين ييدان، وهو الدافع وراء مؤسسة تينسن Tencent Foundation والأنشطة الخيرية التي تقوم بها الشركات، على التعليم العالي.

وتقلّل البيانات المتعلّقة بالتدفقات المالية الخيرية (الفصل 4) من شأن تأثير المؤسسات الخيرية على القدرة على الاستفادة من الشبكات والمنصّات والمنتجات التكنولوجية لغايات المناصرة السياسية (Patil and Brakman Reiser, 2021). فلا تقوم المؤسسات الخيرية بتمويل أنشطة معيّنة فقط بل أنّ لها مصالح إستراتيجية أيضًا. فعلى سبيل المثال، وجدت دراسة استقصائية شملت 44 مؤسسةً أنّ 39 مؤسسةً تعمل أيضًا في مجال المناصرة. وهي مهتمّة بشكل متزايد بالتأثير والاستدامة على المدى الطويل. فقد ذكرت 14 مؤسسةً أنها تعاونت في كثير من الأحيان مع الحكومة و18 مع جهات مانحة فيما تحوّلت مؤسسات أخرى إلى نماذج ربحية أو طوّرت نماذج لتمويل مُتلقي المنح. كذلك، أصبح العمل الخيري أكثر اعتمادًا على البيانات وارتكازًا على الأدلّة. فقد تبيّن أنّ لثلثي المؤسسات شخص أو وحدة أو قسم خاص للتقييم وقد أخضعت جميع برامجها ومنحها للمراقبة والتقييم. لكنّ المؤسسات نادرًا ما تكشف عن المعلومات من تلقاء نفسها (OECD, 2018).

وبالتوازي مع المؤسسات الخيرية التي تركّز بشكل أكبر على العمل غير الربحي، نما نشاط الشركات في المجال الخيري (Srivastava, 2020). ففي الولايات المتحدة، للقطاع الخيري علاقات وثيقة بقطاع الأعمال. وبالتالي، هو يتأثر بربحية الشركات. وتُستخدم عباراتي "المشاريع الخيرية الاستثمارية" Venture philanthropy و"الشركات الخيرية" charitable companies للإشارة إلى نمطين من التمويل المختلط يجمعان بين رأس المال الاستثماري والأهداف والأنشطة الخيرية على غرار التعليم. وهما يتميّزان بمشاركة عالية من مستثمرين غالبًا ما يقدّمون رأس المال الفكري والاجتماعي بالإضافة إلى الموارد المالية.

وتشمل المشاريع الخيرية الاستثمارية الأكثر عطاءً مؤسسات متنوّعة مبنية على ثروات عائلية. وتموّل هذه المشاريع الخيرية الضخمة مشاريع خيرية استثمارية أخرى متعلّقة بالتعليم، مثل صندوق نمو المدارس المستقلّة أو Charter School Growth Fund والصندوق الاستثماري للمدارس الجديدة NewSchools Venture Fund. ولا تشمل المشاريع الخيرية الاستثمارية المؤسسات الوطنية المبنية على ثروات عائلية فحسب بل أيضًا أعمالاً خيريةً محليةً لمجموعات قادة الأعمال، مثل صندوق مدارس النهضة في شيكاغو Chicago's Renaissance Schools Fund (الذي أصبح الآن Kids First Chicago) وصندوق شيكاغو للتعليم الحكومي Chicago Public Education Fund. أمّا مبادرة تشان وزوكربرغ فترّكز على التعليم بشكل كبير، وخاصةً التعلّم الفردي بمساعدة التكنولوجيا. وقد قامت إحدى الجهات المتلقية للمنح، Summit Public Schools، بتطوير التدريس القائم على المشاريع والتعلّم الموجّه نحو الطلاب، والذي تم استخدامه من قبل ما يقرب من 400 مدرسة في 38 ولايةً وفي مقاطعة كولومبيا (Pane, 2018; Schultz, 2018).

وتدعم بعض المؤسسات التي تروّج لمقاربة السوق في التعليم حشد أطراف ثالثة وهو أمر يُصوَّر خطأً على أنّه من المبادرات القاعدية. وتدّعي هذه المجموعات التي تعمل كواجهات أنّها تدعم جهات معيّنة، على غرار أولياء الأمور والطلاب، ولكنّها في الواقع تسعى لتحقيق مصالح منظمات أخرى (Camera، 2020). ففي الولايات المتحدة، تتلقّى Parent Revolution تمويلًا خيريًا يُستخدم لتوظيف شركات خاصة لجمع عرائض أو توقيعات أولياء الأمور لممارسة الضغط بهدف إحداث تغييرات في مجال التعليم (Lubienski et al., 2012). وفي أحد المشاريع التي تبحث في دور شبكات المناصرة السياسية في خمس مدن أمريكية تبيّن أنّ المموّلين استخدموا منظّمات وسيطة لربط منتجي المعرفة بمستخدمي المعرفة، وأنّ الاستراتيجيات المختلفة التي تستخدمها الشبكات تهدف إلى تحفيز عمل الجهات الفاعلة غير الحكومية (Lubienski, 2019).

وغالبًا ما تستهدف الجهات الفاعلة غير الحكومية اللّجان البرلمانية. ففي الهيئتين التشريعيتين الفيدراليتين في الولايات المتحدة، تُعدّ جلسات الاستماع فرصةً أساسيةً للتأثير على السياسات (Wang, 2020). كذلك تقوم اللّجان البرلمانية، وهي مجموعات من الأعضاء المتخصّصين، والتجمعات البرلمانية التي يلتزم أعضاؤها بتحقيق أهداف مشتركة، بمراجعة التشريعات المقترحة. على سبيل المثال، يسعى تجمّع الكونغرس حول الابتكار والفرص التعليمية إلى التركيز على أنّ "تطبيق مبادئ السوق على التعليم يمكن أن يعزز التحصيل التعليمي الطلاب" (Legistorm, 2020). وفي العام 2017، أعرب تجمّع أعضاء الكونغرس السود عن قلقه من أنّ وزير التعليم الجديد يمكن أن "يضعف بشكل كبير نظام المدارس الحكومية في الولايات المتحدة" (Congressional Black Caucus, 2017) بسبب ترويجه ورعايته السابقة لسياسة تدعم حرّية المدارس في اختيار الطلاب في ولاية ميشيغان (Michigan Campaign Finance Network, 2006). ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ معظم نشاطات الضغط تُعقد على مستوى الولايات. وقد لعبت تحالفات مؤيدي حريّة اختيار المدارس، وخاصة المؤسسات والمانحين الأثرياء، وتحالفات المعارضين، ومعظمهم من الحركة العمالية،

> تلعب وسائل الإعلام دورًا رئيسيًا في تشكيل الرأي حول سياسات التعليم، وفي تمثيل مصالح الجهات الفاعلة أو العمل كقنوات لها عبر تغطية فعّالياتها ونقل آرائها

أدوارًا رئيسيةً في التشريعات على مستوى الولايات (Kirst، 2007؛ Vergari، 2007). لكنّ مواقف الجهات الفاعلة المختلفة قد تطوّرت بشكل كبير، لا سيما مع توفّر المزيد من البيانات، ممّا دفع بعمليات المناصرة إلى الاعتماد على الأدلّة بشكل أكبر (DeBray-Pelot and McGuinn, 2009).

من جهة أخرى، Global Home Education Exchange هي منظّمة غير حكومية دولية تدعم التعليم المنزلي (GHEX, 2020). ومن أعضائها، جمعيّة الدفاع القانوني عن التعليم المنزلي ومقرّها الولايات المتحدة، وهي أكبر منظّمة مناصرة من هذا القبيل تمثّل مصالح العائلات التي تختار التعليم المنزلي. وقد تأسّست الجمعية في أوائل الثمانينات، وهي تساعد أكثر من 100000 أسرة من خلال توفير الدعم الشخصي والموارد والمناصرة. ولديها فريق توعية عالمي هدفه مسح التشريعات ذات الصلة (HSLDA, 2021)، وتمويل أنشطة المناصرة في مختلف البلدان (McShane, 2020) وتقديم المساعدة الفنية في صياغة التشريعات. ويبدو أنّ اعتماد بنما في كانون الأوّل/ يناير 2021 لقانون يعترف بالتعليم المنزلي جاء بعد مداخلات لممثلي الجمعية في الجمعية الوطنية (Donnelly, 2021; Lara, 2021).

وفي إيطاليا، يضمّ منتدى Agorà della Parità أكثر من 50 منظمةً غير ربحية للمدراء وأولياء الأمور من "المدارس المستقلة المتكافئة" 'independent schools with parity'، وهي نوع من المدارس المختلطة أي الحكومية والخاصة في آن واحد تُعدّ شهاداتها معادلةً لشهادات المدارس الحكومية وهي تخدم 10٪ من إجمالي التلامذة في سنّ التعليم الإلزامي (I.Stat, 2019). وفي العام 2021، قامت هذه المنظّمات بحملة من أجل تعديل التشريع حول تخصيص المساعدات المالية الطارئة استجابةً لجائحة كوفيد-19 ليشمل المدارس غير الحكومية، حيث أنّه كان مخصّصًا في الأصل لنظام التعليم الحكومي فحسب (Linkiesta, 2021). ونتيجةً لذلك، خصّص القانون 60 مليون يورو للمدارس المستقلّة المتكافئة، بالإضافة إلى 350 مليون يورو للمدارس الحكومية، شرط اعتمادها تدابير تتعلّق بالشفافية تقضي بنشرها البيانات عن أصولها وإنفاقها وموظفيها (Italy Parliament, 2021). ويُعدّ تخصيص الأموال الحكومية للمدارس المستقلّة المتكافئة، وأكثر من نصفها من المدارس الكاثوليكية، موضوعًا يثير الانقسام في إيطاليا. فالدولة لا تدعم نفقات المدارس غير الحكومية بشكل مباشر، ولكنّها اعترفت بالمدارس المستقلّة المتكافئة بموجب القانون على أنّها من مزوّدي الخدمات التعليمية الحكومية (Huffington Post, 2020).

وتلعب وسائل الإعلام دورًا رئيسيًا في تشكيل الرأي حول سياسات التعليم، وفي تمثيل مصالح الجهات الفاعلة أو العمل كقنوات لها عبر تغطية فعّالياتها ونقل آرائها ولكن أيضًا من خلال اللّغة التي تستخدمها، على سبيل المثال بشأن فرص السوق في مجال التعليم (Connell, 2013; Olmedo, 2013). ففي شيلي، تدعم وسيلتان إعلاميتان رئيسيتان هما La Tercera وEl Mercurio، نظام القسائم (Grau and Olmedo, 2012) وقد صوّرتا أي دور أقوى للدولة على أنّه يعيق حرية التعليم (Cabalin, 2015). وكان لبعض شبكات وسائل الإعلام روابط مباشرة مع قطاع التعليم، على سبيل المثال صحيفة Financial Times ومالكها السابق، ناشر الكتب المدرسية بيبرسون (Verger et al., 2016). وفي الهند، عادةً ما تنقل الصحف الصادرة باللغة الإنجليزية والشركات العاملة في مجال الترفيه مصالح الفئات الثرية، حيث تقوم بتغطية مواضيع على غرار رسوم المدارس الخاصة والدروس الخصوصية. وغالبًا ما تستقبل نشرات الأخبار باللّغة الإنجليزية على قنوات التلفزيون الهندية خبراء معروفين بدعمهم للتعليم الخاص ورؤساء مدارس خاصة ورجال أعمال يعملون في هذا المجال للتعليق على السياسة الوطنية (Thapliyal, 2018).

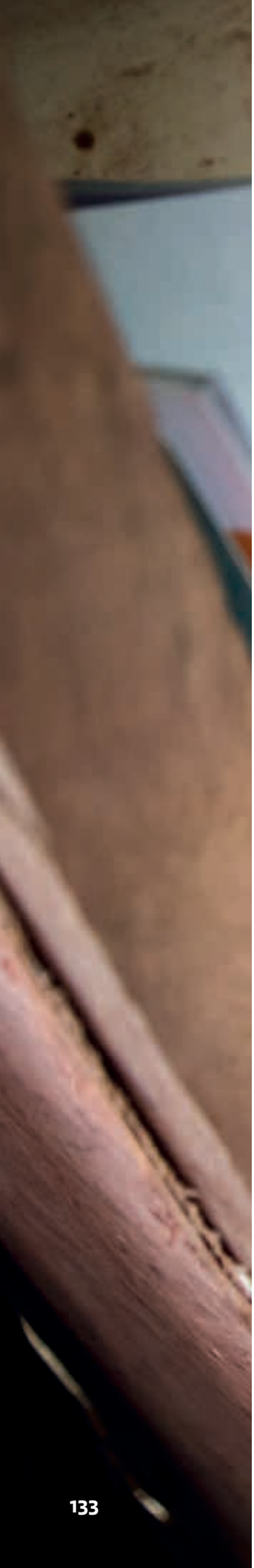
الخاتمة

تشارك جهات فاعلة كثيرة في النقاش المتوتّر في كثير من الأحيان حول التعليم الحكومي وتزويد التعليم من قبل جهات غير حكومية. ويقوم مؤيّدو ومعارضو إعطاء دور أكبر للجهات الفاعلة غير الحكومية باختيار اللّغة التي يستخدمونها بعناية ليتمكّنوا من جذب الرأي العام. وباستخدام هذه السرديّات، تمارس الجهات الفاعلة نفوذها من خلال المناصرة والضغط والأبحاث والتمويل والتسويق. ويبقى السؤال الصعب الذي يواجهه المسؤولون الحكوميون هو ما إذا كانت لديهم آليات كافية للتأكد من مشروعية هذه الأنشطة، ومن عدم المساس بشفافية عمليّة صنع السياسات التعليمية الحكومية ومن عدم تغّلب المصالح الضيّقة على الإنصاف والشمول للمتعلّمين.



أطفال يلعبون ويتعلّمون في نادٍ للقراءة ييسّره معلّم لمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي من منظّمة إنقاذ الطفولة في قرية ريفية في مالونغون، في مينداناو، في الفلبين.

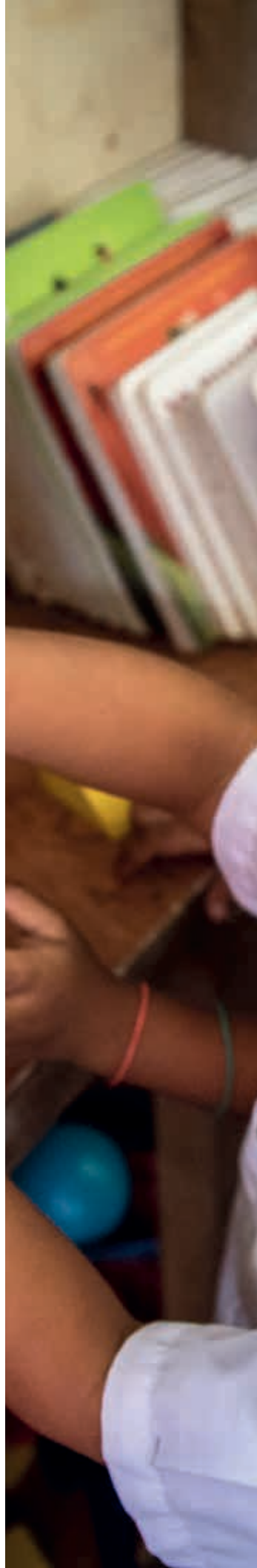
مصدر الصورة: منظمة إنقاذ الطفولة



الفصل

6

الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة



الرسائل الرئيسية

تهيمن الجهات الفاعلة غير الحكومية على تعليم الأطفال دون سنّ الثالثة.

- في العام 2018، مثّلت المؤسسات الخاصة، كنسبة من إجمالي التحاق الأطفال دون سنّ الثالثة، 57٪ في البلدان المرتفعة الدخل و46٪ في البلدان المتوسطة الدخل.
- تتطلّب القوانين من بعض أصحاب العمل على الأقل دعم رعاية أطفال الموظفين في 26 بلدًا من أصل 189 أو توفيرها. لكن الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة القائمَين على العمل يرتبطان بالتوظيف النظامي الذي يمثّل 30٪ فقط من العاملين في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل.

يزداد توفير خدمة التعليم من قبل جهات غير حكومية في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي.

- ارتفعت حصة المؤسسات الخاصة من إجمالي الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي من 28.5٪ في العام 2000 إلى 37٪ في العام 2019.
- التحقت نسبة قريبة من 100٪ من الطلاب في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي بمؤسسات غير حكومية في بعض البلدان في قارة أوقيانيا. وفي ساموا، كانت نسبة 62٪ من المراكز ملكًا للبعثات و38٪ تابعة للقطاع الخاص.
- تختلف الاتجاهات من بلد إلى آخر. ففي بعض البلدان، مثل الجزائر وكولومبيا، يتناقص توفير خدمة التعليم من قبل جهات غير حكومية، بينما يُسجّل ارتفاع في بلدان أخرى مثل الصين وبيرو.

ما زالت الأسر غير قادرة على تحمّل تكلفة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة اللذين تؤمنهما جهات غير حكومية.

- في غانا، يكلّف توفير التعليم من قبل جهات خاصة 6٪ من الاستهلاك السنوي للأسر الأغنى و17٪ للأفقر. وتصل النسبتان المعادلتان في إثيوبيا إلى 4٪ و21٪.
- في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بلغت التكلفة الصافية لرعاية الأطفال بالنسبة إلى أسرة مكوّنة من شخصين لديهما دخل وطفلَين يبلغان من العمر 2 و3 سنوات 17٪ من متوسط دخل المرأة في العام 2019. وكانت النسبة تتراوح بين صفر في ألمانيا وإيطاليا، وحوالى الثلث في إيرلندا وسلوفاكيا، والنصف في اليابان والمملكة المتحدة. أما في الولايات المتحدة، فتبلغ النسبة 56٪ لعائلة سوداء.

تكافح معظم البلدان للسيطرة على أنظمة مجزأة لتوفير الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

- تفتقر بلدان عديدة إلى أطر تنظيمية شاملة أو تفشل في تنفيذها.
- تميل اللوائح التنظيمية إلى التركيز على المتطلبات الإدارية المتعلقة بالتسجيل والموافقة والترخيص. يتسجّل مقدمو الخدمة غير الحكوميين ككيانات تجارية في بعض البلدان. ففي لوساكا، في زامبيا، يتعيّن على المراكز أن تتسجّل من خلال قطاعَي الصحة والتجارة التابعَين لمجلس المدينة ولا يؤخذ توجّهها التعليمي في الاعتبار.
- في 42 بلدًا، هناك سلطات متعددة مسؤولة عن ضمان الجودة. وقد يخضع مقدمو الخدمات غير الحكوميين لعمليات منفصلة لضمان الجودة، كما هي الحال في الفلبين.

تتلقّى الجهات الفاعلة غير الحكومية الأموال وتنفقها، غير أن العائلات هي التي تتحمّل التكاليف في غالبية الأوقات.

- تقدّم الحكومات أموال الدعم والمنح والضرائب والحوافز، مثل التمويل الأوّلي أو الأراضي العامة لتشجيع عملية توفير التعليم من قبل جهات غير حكومية. ويتم توفير برنامج قسائم في جزر البهاماس فقط لمؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي الخاصة المعتمدة الجودة.
- بلغ مجموع البلدان التي تنظّم رسوم الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 79 بلدًا. تسمح النروج لرياض الأطفال الخاصة بتحقيق ربح "معقول"، غير أنه يتعيّن على أي منحة حكومية وأي رسوم يتم تلقيها أن تحقّق أهداف الحكومة وشروطها لإفادة الأطفال.

تقود الجهات الفاعلة غير الحكومية خدمات الرعاية والتعليم للأطفال دون سنّ الثالثة 136
تؤدي الجهات الفاعلة غير الحكومية دورًا أبرز في التعليم ما قبل الابتدائي منه في التعليم الأساسي 139
يتحدّى توفير التعليم من جانب جهات فاعلة غير حكومية الحوكمة والتنظيم..... 145
يتّخذ التمويل العام للتعليم الذي توفّره جهات غير حكومية أشكالًا مختلفة 151
تبتكر الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتناصرهما. 155
الخاتمة..... 156

في السنوات القليلة الأولى التي تلي الولادة، يشهد الأطفال أسرع نمو لهم في مجال التطوّر المعرفي، ومع ذلك يكونون في أكثر الأوضاع ضعفًا وهشاشة. لطالما كانت رعاية الأطفال الصغار وتعليمهم مسؤولية الأسرة، لا سيما النساء. غير أنه تمّ الاعتراف بشكل متزايد، خلال السنوات الأخيرة، بأن الوصول إلى الرعاية والتعليم العاليَي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة يوفّر للأطفال، خاصة الأطفال المحرومين، فوائد تنموية إضافية، مثل التحفيز الاجتماعي والعاطفي والمعرفي. ويمكن لخدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أيضًا توفير بعض الوقت للأمهات ليضطلعن بعمل نظامي، مما يجعل تطوير هذه الخدمات أكثر إلحاحًا نظرًا إلى المكاسب الاقتصادية المحتملة للأسر والاقتصادات.

بحلول العام 2030 ، من المتوقّع أن يزداد عدد الأطفال حتى سنّ الالتحاق بالمدارس الابتدائية الذين يحتاجون إلى رعاية ولكن يفتقرون إلى إمكانية الوصول اليها بمقدار 25 مليونًا في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى (Devercelli and Beaton-Day, 2020). ويرتبط الالتحاق المتدنّي بالتعليم ما قبل الابتدائي في هذه البلدان بنقص العرض وليس الطلب. فالعديد من العائلات مستعدة لدفع المال مقابل الحصول على خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد أدت

> بحلول العام 2030، من المتوقّع أن يزداد عدد الأطفال حتى سنّ الالتحاق بالمدارس الابتدائية الذين يحتاجون إلى رعاية ولكن يفتقرون إلى إمكانية الوصول اليها بمقدار 25 مليونًا في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى

الثغرات في مجال توفير هذه الخدمات إلى دخول مزوّدي خدمات من القطاع الخاص ومنظمات غير حكومية ومنظمات دينية وجماعات مجتمعية إلى هذا الحيّز. غير أن الدور القوي للجهات غير الحكومية في توفير الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يهدّد بترسيخ عدم المساواة في الوصول على حساب الفئات المحرومة. وقد بدأت الحكومات في جميع أنحاء العالم تتصدّى تدريجياً لضرورة توسيع نطاق الرعاية والتعليم الإلزاميين والمجانيين في مرحلة الطفولة المبكرة لتحسين الوصول عن طريق خفض التكاليف، إلى جانب رصد ما إذا كان مقدمو الخدمات غير الحكوميين يمتثلون للمعايير. ومع استمرار نمو خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، تبرز أهمية فهم الفرص والتحديات التي تأتي بها الجهات الفاعلة غير الحكومية.

يعكس هذا الفصل المواضيع التي يغطيها التقرير في سياق الطفولة المبكرة. فينظر في طريقة عمل الجهات الفاعلة غير الحكومية كمقدمة للخدمات وشركات وجهات مموّلة وجهات مؤثّرة وجهات مبتكرة. كما يناقش الدور المتغيّر للحكومة مع توسّع أنظمة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ويولي هذا الفصل الاهتمام بالأطفال الذين تقلّ أعمارهم عن 3 سنوات والذين يستفيدون من الرعاية النهارية أو يلتحقون بحضانة أو بمجموعة لعب، والأطفال من سن 3 حتى سن بدء المدرسة الذين يذهبون إلى روضة أطفال أو مؤسسة للتعليم ما قبل الابتدائي. ويتم التطرّق إلى أبعاد الجودة والإنصاف في كافة أنحاء هذا الفصل.

تقود الجهات الفاعلة غير الحكومية خدمات الرعاية والتعليم للأطفال دون سنّ الثالثة

لا تتوفّر بيانات موحّدة وقابلة للمقارنة حول خدمات الرعاية والتعليم المؤمّنة للأطفال الصغار في العديد من البلدان، لا سيما بالمقارنة مع مستويات التعليم الأخرى. ويرجع ذلك إلى تنوعّ الخدمات المؤمّنة وإلى طابعها غير النظامي في الكثير من الأحيان. فمن حيث المبدأ، تحتوي

البرامج على مكوّن تعليمي مناسب، أي خدمات يقدّمها موظفون مدربون أو معتمدون يتمتّعون بمؤهلات تربوية لمدة ساعتين على الأقل يوميًا و100 يوم في السنة. وسواء كانت هذه الخدمات متاحة في المدارس أو المراكز أو المنازل، لا بدّ أن يحكمها إطار تنظيمي معترف به من قبل السلطات الوطنية. ومع ذلك، تعترف بعض البلدان ببرامج تُعدّ جزءًا لا يتجزّأ من أنظمة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الخاصة بها، غير أن عنصر التعليم فيها غير مناسب. تتوفّر في بلدان أخرى سياقات غير نظامية أو خدمات غير مسجّلة للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وهي غير واردة في البيانات على الرغم من أهميتها بالنسبة إلى بعض العائلات من منظور تعليمي.

في البلدان المرتفعة الدخل، سيطرت الجهات الفاعلة غير الحكومية على خدمات الرعاية والتعليم المخصّصة للأطفال الصغار. وكانت المؤسسات الخاصة في 33 بلدًا ذات دخل مرتفع تمثّل 57٪ من إجمالي التحاق الأطفال دون سنّ الثالثة في العام 2018. لهذه الظاهرة جذور تاريخية. ففي فرنسا وإيطاليا، قدمت الجمعيات الخيرية الخاصة والكنائس خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة قبل أن تقوم الدولة تدريجيًا بسنّ تشريعات وإدخال خدماتها وتوسيعها (Kamerman, 2006).

في أستراليا وإيرلندا وهولندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة، يُعتبر القطاع الخاص الهادف للربح مسؤولاً بشكل أساسي عن توفير الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. في نيوزيلندا، تمثّل المؤسّسات الخاصة 99٪ من إجمالي التحاق الأطفال دون سن الثالثة. وقد زادت حصة الخدمات الربحية التي يملكها القطاع الخاص من 23٪ في العام 2002 إلى 41٪ في العام 2019 على حساب الخدمات التي يملكها المجتمع (Gallagher, 2017; Neuwelt-Kearns and Ritchie, 2020). أما في المملكة المتحدة، فيلتحق 82٪ من الأطفال الصغار بمؤسسات خاصة. وفي إنجلترا، كانت الشركات الخاصة تؤمن 755,000 مكان لرعاية الأطفال أو 46 ٪ من الإجمالي في العام 2019. في ذلك العام، قُدّرت قيمة سوق رعاية الأطفال بـمبلغ 6.7 مليار جنيه إسترليني، وكان مزوّدو الخدمات الربحيون من القطاع الخاص يمثّلون 82٪ من المجموع (Department of Education, 2019; LaingBuisson, 2020).

تُعتبر المنظمات الدينية والمنظمات غير الحكومية المزود الرئيسي في العديد من البلدان. ففي ألمانيا، بلغت نسبة الالتحاق بمؤسسات خاصة 73٪ في العام 2017. وكان حوالى ثلث الجهات التي تقدّم الرعاية للأطفال دون سن الثالثة من برامج الكنيسة الكاثوليكية أو البروتستانتية (Blome, 2018; Strehmel, 2019). وكان الثلث الآخر يتألّف من منظمات غير حكومية. فقط 3٪ من مقدمي الخدمة كانوا من القطاع الربحي (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

> كانت المؤسسات الخاصة في 33 بلدًا ذات دخل مرتفع تمثّل 57٪ من إجمالي التحاق الأطفال دون سنّ الثالثة في العام 2018

تُعدّ الخدمات المنزلية جزءًا رئيسيًا من توفير الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في العديد من البلدان (Kaneko et al., 2020). ففي العام 2012، كان 30٪ من الأطفال دون سن الثالثة في الولايات المتحدة يستفيدون من خدمات منزلية: 15٪ مع مقدم رعاية لا يتقاضى أجرًا تربطه بالطفل علاقة سابقة، و7٪ مع مقدم رعاية يتقاضى أجرًا تربطه بالطفل علاقة سابقة، و7٪ مع مقدم رعاية يتقاضى أجرًا ولا تربطه بالطفل أي علاقة سابقة (Paschall, 2019). وفي العام 2019، تلقّى 26٪ من الأطفال دون سن 3 سنوات في الاتحاد الأوروبي رعاية قدّمتها جليسة أطفال متخصّصة في منزل الطفل أو في منزل الجليسة، بالإضافة إلى الرعاية المقدمة من أقارب أو أصدقاء أو جيران: 19٪ لمدة تقل عن 30 ساعة و7٪ لمدة 30 ساعة في الأسبوع أو أكثر (Eurostat, 2021). أما في فرنسا، فتُعتبر جليسات الأطفال الجهات الرئيسية التي تؤمن الرعاية للأطفال دون سن 3 سنوات. وتدفع العائلات بشكل مباشر مقابل هذه الخدمة ولكن بإمكانها الحصول على أموال دعم من خلال ملحق ببدل رعاية الطفل يعتمد حجمه على دخل الأسرة (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021b, 2021c).

على الرغم من أن الدولة تهمين على قطاع توفير هذه الخدمات في فنلندا، فقد زاد الالتحاق بمقدمي الخدمات الخاصة من 13٪ في العام 2013 إلى 24٪ في العام 2019. وفيما تضمّ الجهات الخاصة التي توفّر هذه الخدمات الشركات المحلية ومقدمي الخدمات غير الربحيين، فإن دخول السلاسل إلى هذا القطاع قد حفّز نموها. وزادت الإيرادات المجمّعة لأكبر ثلاث سلاسل ربحية من 46 مليون يورو في العام 2015 إلى 146 مليون يورو في العام 2019 (Ruutiainen et al., 2021). يرتبط هذا الارتفاع ببدل يتقاضاه أولياء الأمور للخدمات الخاصة وباستعانة البلديات المتزايدة بمصادر خارجية لتوفير خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ذلك أن هذه البلديات تسعى إلى خفض التكاليف وتعزيز اختيار أولياء الأمور بناءً على مجالات الاهتمام (مثل اللغة والموسيقى)، والأساليب التربوية البديلة (مثل مونتيسوري)، وملاءمة الموقع (Kumpulainen, 2018). في إسرائيل، تضاعف إجمالي معدل الالتحاق بالتطوير التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة تقريبًا من 33٪ في العام 2013 إلى 62٪ في العام 2018، غير أن 25٪ فقط من الرضّع والأطفال الصغار كانوا في مراكز رعاية نهارية معتمدة تخضع لمسؤولية وزارة العمل والشؤون الاجتماعية والخدمات الاجتماعية وتلبّي معايير محددة (Vaknin, 2020).

في وقت ظلّت فيه حصة الخدمات التي توفّرها جهات غير حكومية مستقرة أو زادت ببطء في العديد من البلدان ذات الدخل المرتفع، انخفضت في شيلي والدنمارك. ففي شيلي، انخفضت نسبة الالتحاق بالمؤسسات الخاصة من 30٪ في العام 2013 إلى 10٪ في العام 2018، بينما ارتفع معدل الالتحاق الإجمالي من 19٪ إلى 25٪. وقد تم اعتماد برنامج Chile Crece

> في 33 دولة متوسّطة الدخل ، يلتحق 19٪ من الأطفال دون سنّ 3 سنوات ببرامج التطوير التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة

Contigo (شيلي تنمو معك) في العام 2009 لتوسيع نطاق وصول الأطفال الضعفاء تحت سن 4 سنوات إلى الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Chile Government, 2021). وتدير نحو 23 ٪ من جميع المراكز مؤسسة Integra Foundation الخاصة غير الهادفة للربح التي تتلقى تمويلًا حكوميًا مباشرًا ومن خلال اتفاقية إدارية (Chile Undersecretary of Early Childhood Education, 2019).

في 33 دولة متوسّطة الدخل ، يلتحق 19٪ من الأطفال دون سنّ 3 سنوات ببرامج التطوير التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة. وتمثّل الجهات الفاعلة غير الحكومية 46٪ من إجمالي الالتحاق، وتتراوح الحصص الوطنية من أقل من 2٪ في أذربيجان والاتحاد الروسي وأوكرانيا إلى 100٪ في دومينيكا وتركيا، وإن كانت مستويات الالتحاق منخفضة. وبشكل عام، نادرًا ما ترعى حكومات البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل رعاية الأطفال نظرًا إلى عدم القدرة على تحمّل تكاليفها على ضوء ضغوط الميزانية الأخرى (Penn, 2021). ويُذكر في هذا الصدد أن توفير هذه الخدمات استنادًا إلى صاحب العمل، وهو أمر شائع نسبيًا في البلدان الأغنى، بدأ يظهر بشكل تدريجي في البلدان الأفقر (**الإطار 6.1**).

الإطار 6.1:

إن خدمات الرعاية النهارية المستندة إلى صاحب العمل إلزامية في بعض الأحيان ولكنها غير متاحة لمعظم الأطفال

تشمل الخدمات والحوافز المتعلّقة بالرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والمستندة إلى صاحب العمل قسائم لرعاية الطفل، وأموال دعم، ودعم للرضاعة الطبيعية، ومراكز لرعاية الأطفال داخل مكان العمل أو خارجه يديرها صاحب العمل أو يرعاها. ويمكن لأصحاب العمل الذين يؤمنون برامج رعاية الأطفال الاستفادة من الحوافز الضريبية من خلال الخصومات أو الاعتمادات ومن أموال الدعم والدعم العيني والصورة الإيجابية لدى الرأي العام (IFC, 2019; UNESCO, 2020). تفرض القوانين على بعض أصحاب العمل على الأقل دعم رعاية الأطفال أو توفيرها لموظفيهم في 26 من أصل 189 بلدًا. وفي بعض البلدان، يتعيّن على أصحاب العمل تقديم خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال حتى سنّ معينة، كسنّ الثانية في شيلي وباراغواي مثلًا (IFC, 2019).

في بوتان، تتضمّن مراكز رعاية الأطفال المستندة إلى العمل شراكةً بين الشركات واليونيسيف ووزارة التربية (Tshomo, 2017). وتنصّ المبادئ التشغيلية على أنه لا يجوز للمراكز فرض رسوم غير تلك التي وافقت عليها وزارة التربية والتعليم (Rao et al., 2020). ويطلب قانون استحقاقات الأمومة في الهند (1961، تعديل 2017) من جميع أصحاب العمل الذين لديهم 50 موظفًا أو أكثر تقديم خدمات رعاية الأطفال للأطفال دون سن الخامسة في مباني الشركة أو في المجتمع الذي يعيش فيه الموظفون. وتؤمّن الحكومة من جهتها حوافز ضريبية ومبادئ تنفيذية، كما تفرض عقوبات لعدم الامتثال. غير أن أصحاب العمل يقولون إنهم يفتقرون إلى التوجيه بشأن قضايا الجودة، مثل المنهج الدراسي والمعايير واختيار مزودي الخدمة من الطرف الثالث (IFC and Bright Horizons, 2019). في سري لانكا، يُلزم قانون استحقاقات الأمومة للعام 1939 أصحاب العمل الذين "لديهم عدد محدد من العاملات" بإنشاء حضانة وصيانتها (IFC et al., 2018). وفي الممارسة العملية، يميل أصحاب العمل إلى تعهيد خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لمقدمي خدمات من القطاع الخاص في مرحلة ما قبل المدرسة. هذا وقد طوّر بعض أصحاب العمل "نموذج اتحاد أماكن العمل" لتقاسم التكاليف التشغيلية (Warnasuriya et al., 2020).

غالبًا ما لا تُطبّق هذه البنود المفروضة. ففي كمبوديا، من المفترض أن يقوم أصحاب العمل الذين لديهم 100 عاملة على الأقلّ بإنشاء مركز للرعاية النهارية أو تغطية تكاليف الرعاية النهارية. وقد وجد تقييم لامتثال المصانع أن 43 ٪ لا تضمّ قاعة مخصصة للحضانة أو دار رعاية نهارية وأنها لا تدفع بدل رعاية الأطفال. وظهر أيضًا أن 38٪ من المصانع لا تضمّ قاعة مخصصة للحضانة ولكنها تدفع بدلًا لرعاية الأطفال، رغم أن المدفوعات كانت غير صحيحة في أكثر من 40٪ من تلك الحالات (ILO and IFC, 2018). وقد وجد مسح آخر أن 22٪ فقط من الشركات التي تضم أكثر من 100 موظفة تؤمن رعاية الأطفال في الموقع أو بالقرب منه، وأنه من بين نسبة 47٪ من الشركات التي أبلغت عن دفع بدل لرعاية الأطفال، كان المبلغ يتراوح بين 3 دولارات أمريكية و25 دولارًا أمريكيًا لكل طفل في الشهر (IFC, 2020).

لا يزال التحدي الرئيسي يتمثّل في أن خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة المستندة إلى العمل ترتبط بالتوظيف في القطاع النظامي الذي يمثّل 39٪ من إجمالي العاملين في العالم و30٪ في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل (Devercelli and Beaton-Day, 2020; ILO, 2018). في غانا، تمثل المؤسسات الخاصة 98٪ من إجمالي معدل الالتحاق بخدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الصغار. وفي 42 سوقًا في أكرا، تتمتّع النساء اللواتي يعملن حمّالات وبائعات متجولات وتجّار بخيارات محدودة لجهة رعاية الأطفال، إذ لا يتوفّر سوى 7 مراكز لرعاية الأطفال، من بينها 3 مراكز هادفة للربح. يمكن أن تكون التكلفة مرتفعة، لا سيما بدون دعم من البلدية أو جمعية تجار السوق (ILO and WIEGO, 2019). إلى ذلك، تُعدّ الحاجة إلى توفير رعاية للأطفال في التجمّعات السكّانية غير النظامية في المدن الأفريقية، كتلك الموجودة في نيروبي، في كينيا، أحد الاهتمامات الرئيسية في حقل السياسات (Hughes et al., 2021). وفي جيسيني، في رواندا، أنشأت اليونيسف ومنظمة Action pour le Développement du Peuple، وهي منظمة غير حكومية وطنية، ستة مراكز للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بالقرب من الأسواق بحيث تستطيع الأمهات العاملات كتجّار عبر الحدود في جمهورية الكونغو الديمقراطية ترك أطفالهن تحت إشراف مقدمي رعاية مدرّبين (UNICEF et al., 2021).

تتباين الاتجاهات في توفير الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال دون سنّ 3 سنوات. وفي هذا الإطار، كانت بعض البلدان، مثل السلفادور، تتّجه نحو توفير المزيد من الخدمات الحكومية، بينما تهيمن جهات فاعلة غير حكومية في بلدان أخرى. وفي جامايكا، يدير جميع خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مقدمو خدمات من القطاع الخاص قد يكونون ربحيين أو دينيين أو لا يبغون الربح (World Bank, 2019a). في جنوب أفريقيا، حيث يستفيد 38٪ من الأطفال دون سن الرابعة من رعاية نظامية وفقًا لمسح الأسرة العام للعام 2018، تشير الأدلة القصصية إلى أن معظم الخدمات خاصة وغير مسجّلة في كثير من الأحيان، خاصة متى كانت مؤمّنة للسكّان المحرومين (Alfers, 2016; Statistics South Africa, 2019).

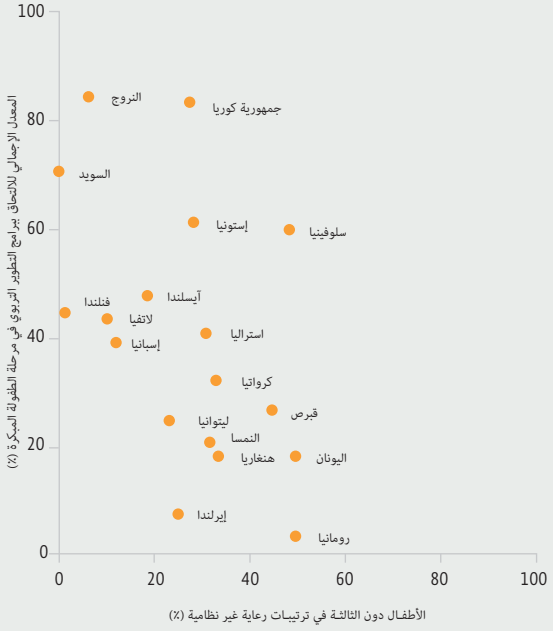
توفّر برامج رعاية الأطفال المجتمعية الصغيرة الحجم الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أيضًا. في أوغندا، تُعتبر 7٪ من مراكز الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مراكز مجتمعية (Uganda Ministry of Education and Sports, 2017). في بعض البلدان، تبنّت الحكومات هذه البرامج وطوّرتها للاستفادة من الإمكانيات التي تطرحها مقاربة تدمج الرعاية والتعليم والصحة والتغذية (Hayden and Wai, 2013). وفي أمريكا اللاتينية، أصبحت مثل هذه البرامج شائعة في الثمانينات في كولومبيا (Hogares Comunitarios de Bienestar)، وغواتيمالا (Hogares Comunitarios de Bienestar)، ونيكاراغوا (Diker, 2001). أما في بيرو، حيث بلغت نسبة الالتحاق بالمؤسسات الخاصة 17٪ في العام 2019، فتدير الحكومة والمجتمعات بشكل مشترك برنامج Cuna Más للزيارات المنزلية الذي يؤمّن رعاية الأطفال ومجموعات اللعب التعليمية والرعاية الشاملة مثل التغذية والسلامة والحماية والصحة (Josephson et al., 2017).

قد تكون الترتيبات غير النظامية مع الأقارب، مثل الجدّين والأشقاء أو مع الأصدقاء أو الجيران أو جليسات الأطفال أو المربيات، الخيار الوحيد المتاح. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تستفيد نسبة 26٪ من الأطفال دون سنّ الثالثة من ترتيبات غير نظامية في مجال رعاية الأطفال (OECD, 2019b)، لا سيما في البلدان التي تتوفّر فيها خدمات قليلة في حقل الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (**الشكل 6.1**). في المملكة المتحدة، استفاد 35٪ من الأطفال من رعاية أطفال غير نظامية. وكان الجدّان هم أكثر مقدمي الرعاية شيوعًا، بالتزامن أحيانًا مع رعاية نظامية قد تأتي على شكل رعاية ما بعد المدرسة (Simon et al., 2015). ومع ذلك، لم تُدرج هذه الترتيبات غير النظامية في تعريف الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. في الواقع، قد لا تتمكّن المربيات والعاملات المنزليات غير المدرّبات من توفير الرعاية المناسبة من الناحية التنموية. فحوالى 10٪ من العمّال المنزليين في الولايات المتحدة هم مربيات إناث على الأرجح يبلغ عمرهنّ بصورة متوسط 26 سنة ويتقاضَين أدنى أجر بين جميع العمّال المنزليين (Wolfe et al., 2020).

الشكل 6.1:

ترتبط ندرة خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بحصّة أعلى من رعاية الأطفال غير النظامية

النسبة المئوية للأطفال دون سنّ الثالثة الذين يستفيدون من ترتيبات غير نظامية في مجال رعاية الأطفال والمعدّل الإجمالي للالتحاق ببرامج التطوير التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة، بلدان مختارة، *2017*



ملاحظة: تعود البيانات المتعلّقة برعاية الأطفال إلى العام 2009 في جمهورية كوريا، و2011 في الولايات المتحدة، و2014 في مالطا وسويسرا، و2015 في آيسلندا. وتشير عبارة "رعاية الأطفال غير النظامية" إلى الرعاية غير المدفوعة الأجر، باستثناء أستراليا وجمهورية كوريا، حيث تعني الرعاية من قبل الأقارب أو الأصدقاء أو الجيران، أكانت مدفوعة الأجر أم لا. عادةً ما يتم تصميم برامج التطوير التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال دون سنّ 3 سنوات.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_1

المصدر: OECD (2019b) وقاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

يتلقى الكثير من الأطفال، في أفقر البلدان، القليل من الرعاية أو لا يتلقون أيًا منها على الإطلاق. في تشاد وجمهورية الكونغو الديمقراطية، تُرك نصف الأطفال دون سن الخامسة بمفردهم أو مع أحد أشقائهم في الأسبوع الماضي. ويمكن أن يؤدي استخدام الأشقاء كمقدمي رعاية إلى عرقلة تعليم الأخ/ الأخت الأكبر سنًا وحقه/ حقها في اللعب. وقد تترك قلّة خبرة الأشقاء آثارًا سلبية على تعلّم الطفل الصغير ورفاهه (Gromada et al., 2020).

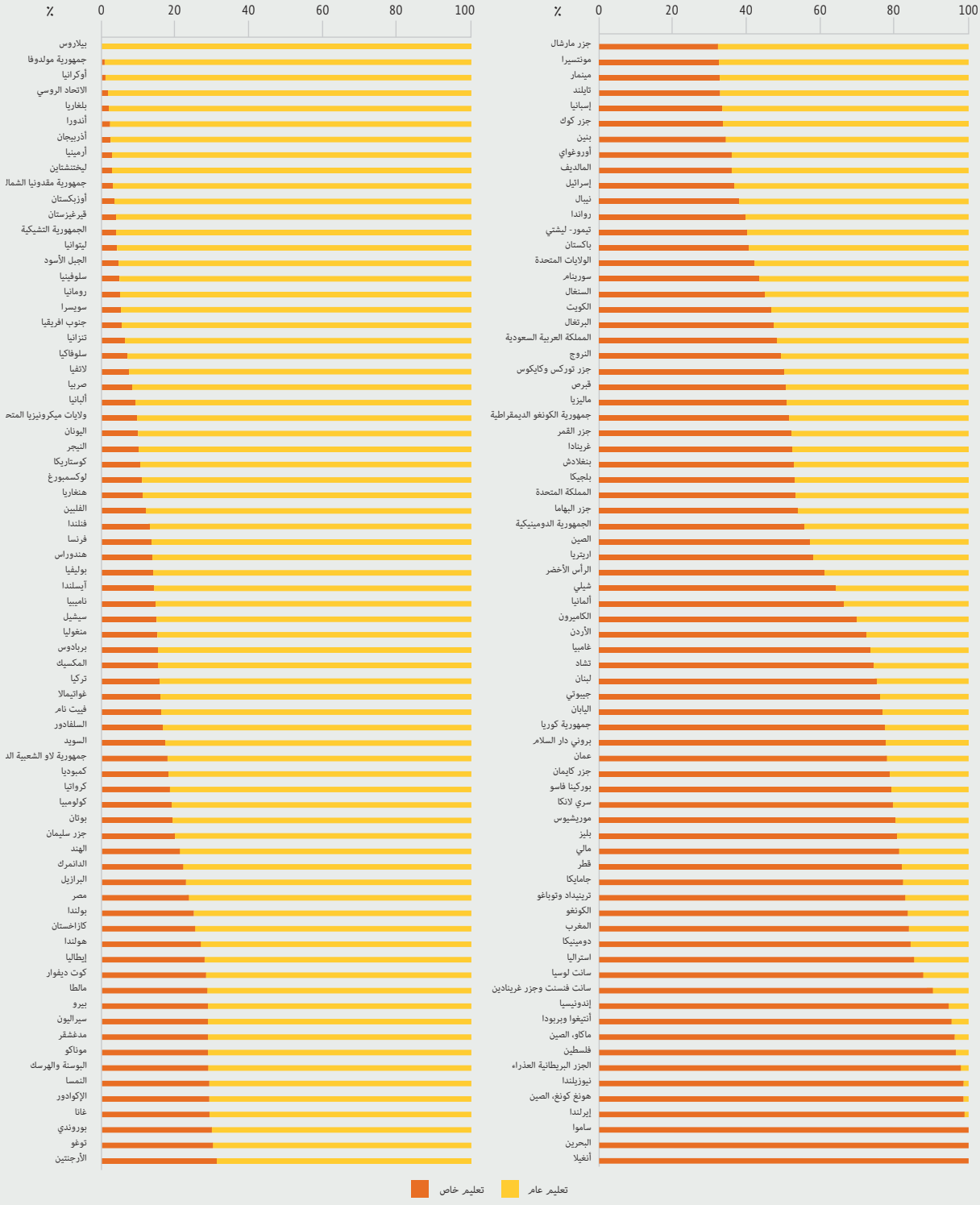
تؤدي الجهات الفاعلة غير الحكومية دورًا أبرز في التعليم ما قبل الابتدائي منه في التعليم الأساسي

بين العامَين 2000 و2019، ارتفعت حصة المؤسسات الخاصة من إجمالي الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي من 28.5٪ إلى 37٪، وهي نسبة أعلى

الشكل 6.2:

حصّة المؤسسات الخاصة من الالتحاق بمرحلة الطفولة المبكرة مرتفعة، خاصةً بالنسبة إلى الأطفال الأصغر سنًا

نسبة الأطفال الملتحقين بمؤسسات خاصة، التعليم ما قبل الابتدائي، *2019* أو السنة الأخيرة



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_2

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

بكثير من النسبة المُسجّلة في التعليم الابتدائي (19٪) أو التعليم الثانوي (27٪). وتتراوح الحصص بين أقل من 1٪ في بلدان أوروبا الشرقية، بما في ذلك بيلاروس وجمهورية مولدوفا وأوكرانيا، وأكثر من 95٪ في العديد من البلدان، لا سيما الدول الجزرية الصغيرة النامية في منطقة البحر الكاريبي (مثل أنغيلا، وأنتيغوا وبربودا، والجزر العذراء البريطانية) والمحيط الهادئ (مثل ساموا وتونغا وفانواتو) (**الشكل 6.2**).

مع ارتفاع حصة المؤسسات الخاصة، ارتفع معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم ما قبل الابتدائي من 34٪ إلى 62٪، وتضاعف الالتحاق بالقيمة المطلقة من 106 مليون إلى 214 مليونًا. تضمّ منطقة شرق آسيا وجنوب شرق آسيا أعلى حصة من المؤسسات الخاصة من إجمالي الالتحاق، وهي تبلغ 55٪. على النقيض من ذلك، يلتحق حوالى ربع الأطفال في وسط وجنوب آسيا، وفي أوروبا وأمريكا الشمالية، وأمريكا اللاتينية والكاريبي بمؤسسات خاصة لمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي (**الشكل 6.3**).

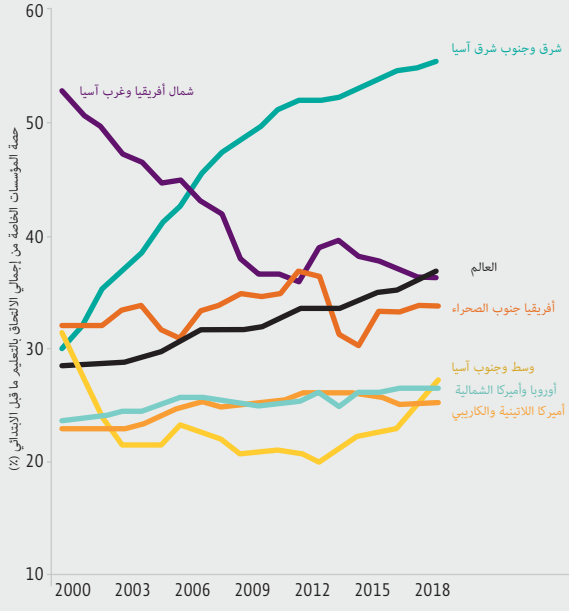
في أوقيانيا، يلتحق في بعض البلدان ما يقارب 100٪ من طلاب مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي بمؤسسات خاصة، مع مستويات مختلفة من التغطية: فنسب الالتحاق الإجمالية تتجاوز 90٪ في أستراليا ونيوزيلندا وفانواتو لكنها أقلّ من 50٪ في ساموا وتونغا (**الشكل 6.4**). وتُؤمّن المجتمعات المحلية غالبية الخدمات في هذه المرحلة في الدول الجزرية في المحيط الهادئ، كما هي الحال في فانواتو، إذ يساهم أعضاء المجتمع في البنية التحتية وموارد الفصول الدراسية ورواتب المعلمين (UNICEF, 2017; World Bank, 2012). وفي ساموا، كانت 62٪ من مراكز التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة تابعة للبعثات و38٪ كانت خاصة. توفّر الحكومة المنهج والدعم للمعلمين وتموّل مزوّدي الخدمات غير الحكوميين من خلال المنحة الحكومية الواحدة One Government Grant (Samoa Ministry of Education Sports and Culture, 2019, 2020).

بذلت بلدان شرق وجنوب شرق آسيا جهودًا كبيرة لزيادة الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي عبر استخدام استراتيجيات مختلفة. فمنذ التسعينيات من القرن الماضي، حلّت رياض الأطفال الخاصة وتلك التابعة للمنظمات غير الحكومية في الصين محلّ رياض الأطفال التي تديرها الدولة بموجب سياسة "المشي على قدمَين" (Li et al., 2016). وارتفع معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم ما قبل الابتدائي من 43٪ في العام 2006 إلى 89٪ في العام 2019، فيما ارتفعت حصّة المؤسسات الخاصة من 31٪ إلى 57٪. على النقيض من ذلك، في فييت نام، حيث ارتفع معدل الالتحاق الإجمالي من 33٪ في العام 1995 إلى 96٪ في العام 2019، انخفضت حصّة الالتحاق بالمؤسسات الخاصة من أعلى مستوى بلغ 60٪ في العام 2003 إلى أدنى

الشكل 6.3:

يختلف دور المؤسسات الخاصة في توسيع التعليم ما قبل الابتدائي حسب البلد والمنطقة

حصة المؤسسات الخاصة من الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي، حسب المنطقة، *2000-2019*

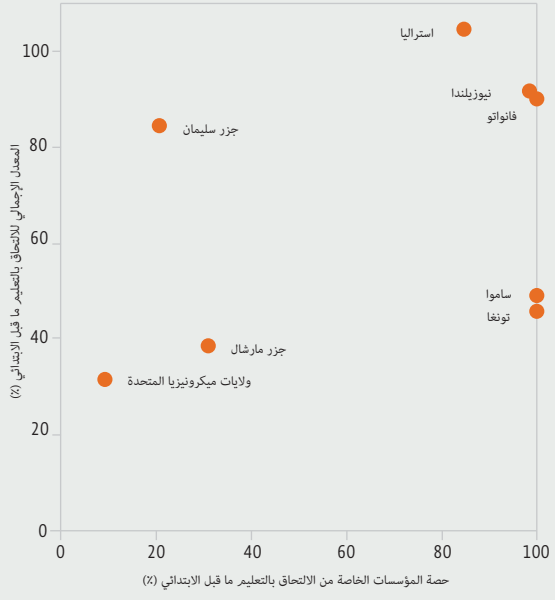


GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_3
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 6.4:

في أوقيانيا، تعتمد معظم البلدان على مزوّدي خدمات التعليم ما قبل الابتدائي غير الحكوميين

حصة المؤسسات الخاصة من الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي ومعدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم ما قبل الابتدائي



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_4
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

> بين العامَين 2000 و 2019 ، ارتفعت حصة المؤسسات الخاصة من إجمالي الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي من 28.5٪ إلى 37٪

مستوى وقدره 12٪ في العام 2014 قبل أن يُسجّل تحسن طفيف بلغ 16٪ بحلول العام 2019 (**الشكل 6.5**). ومنذ العام 2002، زادت الحكومة التمويل لرياض الأطفال العامة، مع التركيز على الأطفال الأكثر ضعفًا (Boyd and Phuong Thao, 2017). وقد حدث تغيير مماثل في الفلبين مع تعميم الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي الذي بدأ في 2013/2012 (Philippines Congress, 2012)، مما أدى إلى انخفاض حصة المؤسسات الخاصة من 49٪ في العام 2000 إلى 12٪ في العام 2019.

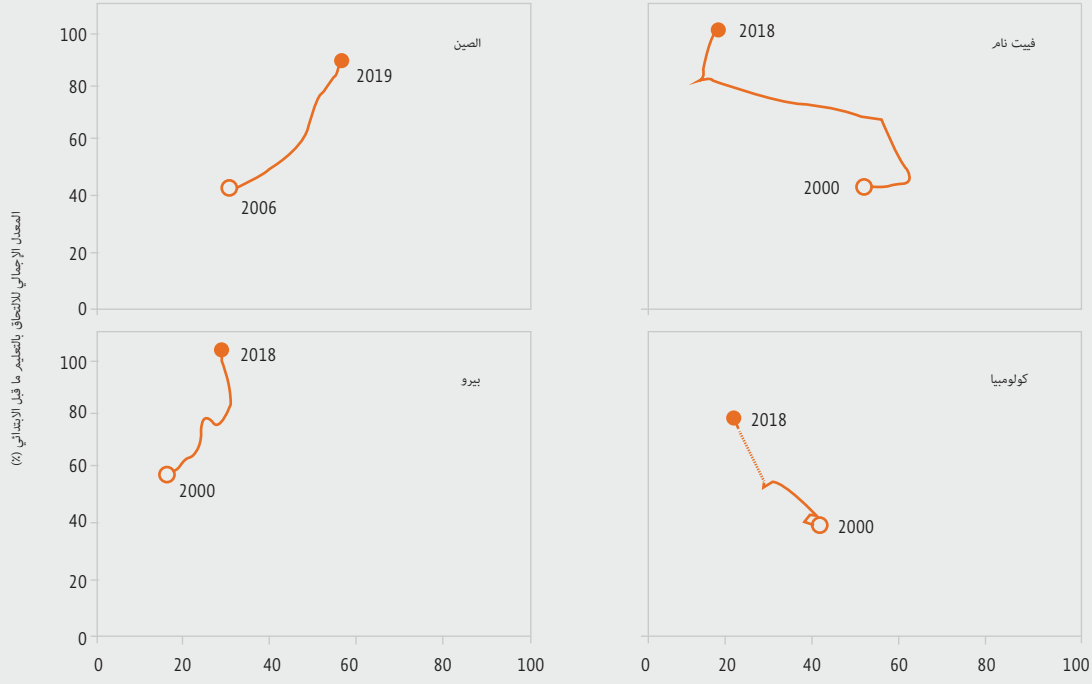
سجّلت شمال أفريقيا وغرب آسيا، بقيادة الجزائر ومصر، أكبر انخفاض في حصة المؤسسات الخاصة من إجمالي الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي من بين مناطق العالم كلّها. فقد انخفضت الحصّة من 53٪ في العام 2000 إلى 36٪ في العام 2019، حتى مع تضاعف معدل الالتحاق الإجمالي تقريبًا من 17٪ إلى 32٪. إلى ذلك، تراجعت حصة المؤسسات الخاصة أيضًا في الأردن والمغرب من 100٪ في العام 2000 إلى 72٪ و84٪ على التوالي في 2019. وتجدر الإشارة إلى أن القطاع الخاص يوفّر بشكل عام في الأردن روضات أطفال لمن هم دون سن الخامسة، بينما تؤمّن الدولة أيضًا روضات أطفال خلال العام الذي يسبق المدرسة الابتدائية (Jordan Ministry of Education and UNICEF, 2020). في المقابل، ارتفعت حصة المؤسسات الخاصة في التعليم ما قبل الابتدائي بين العامَين 2000 و2018 في إسرائيل من 5٪ إلى 36٪ وفي الكويت من 26٪ إلى 45٪.

حافظت مناطق أخرى على حصّة ثابتة للالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي في مؤسسات خاصة. وظلّ معدل الالتحاق بالمؤسسات الخاصة يبلغ حوالى 25٪ في أمريكا اللاتينية والكاريبي، على الرغم من أن المتوسط يخفي مسارات متباينة. فقد تضاعفت حصّة توفير هذه الخدمات الخاصة في بيرو من 16٪ في العام 2000 إلى 31٪ في العام 2013، لكنها انخفضت

الشكل 6.5:

يختلف دور المؤسسات الخاصة في توسيع التعليم ما قبل الابتدائي حسب البلد والمنطقة

حصة المؤسسات الخاصة من الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي ومعدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم ما قبل الابتدائي، بلدان مختارة في شرق وجنوب شرق آسيا وفي أمريكا اللاتينية، *2000-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_5

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

في كولومبيا بمقدار النصف، من 41٪ في العام 2000 إلى 21٪ في العام 2019، بسبب استراتيجية وقانون وتمويل ذي صلة تحظى بدعم رئيسي من المنظمات غير الحكومية (Cárdenas and Cadena, 2020).

خلافًا لما هي الحال في التعليم الابتدائي والثانوي، ظلّت حصة خدمات التعليم الخاصة في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي مستقرة في أفريقيا جنوب الصحراء عند نحو واحد من كل ثلاثة طلاب، في حين أن نسبة الالتحاق بالمدارس آخذة في الازدياد. وفي بعض البلدان التي سجّلت نموًا سريعًا في نسب الالتحاق، أُعطيت الأولوية لتوفير الخدمات العامة. ففي إثيوبيا، ارتفع معدل الالتحاق الإجمالي من 4٪ في العام 2010 إلى 29٪

الشكل 6.6:

تضمّ المؤسسات غير المسجلة وغير الحكومية حصّة كبيرة من الملتحقين بالتعليم ما قبل الابتدائي

حصة المؤسسات غير الحكومية من الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي، بيانات أسرية وإدارية، بلدان مختارة، العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين



ملاحظة: تعود أحدث البيانات الإدارية المتاحة حول الالتحاق بمؤسسات غير حكومية في نيجيريا إلى 2011/2010، قبل ثماني سنوات على جمع البيانات الأسريّة. لهذا السبب، ينبغي تفسير الفجوة بحذر.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_6
المصدر: Baum (2021).

في العام 2015، بينما انخفضت نسبة الالتحاق بالمؤسسات الخاصة من 95٪ إلى 18٪ بعد اعتماد إطار وطني للسياسات من أجل الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في العام 2010. وقد روّجت السياسة للفصول الدراسية التحضيرية أو الصفوف السابقة للتعليم الابتدائي المُلحقة بمدارس ابتدائية حكومية (Kim et al., forthcoming). وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، التي اعتمدت التعليم ما قبل الابتدائي المجاني في العام 2014، ارتفع معدل الالتحاق الإجمالي بهذه المرحلة من 33٪ في العام 2014 إلى 42٪ في العام 2019، بينما زادت نسبة الالتحاق بمؤسسات خاصة زيادةً طفيفة فقط، من 5٪ إلى 7٪.

> وجد استعراض لتسعة بلدان منخفضة ومتوسطة الدخل أُعدّ لهذا التقرير أن احتمال الالتحاق بمؤسسة خاصة للتعليم ما قبل ابتدائي كان أعلى بشكل ملحوظ بالنسبة إلى الأطفال الحضريين منه إلى الأطفال الريفيين في خمسة بلدان

نادراً ما تلحظ البيانات الإدارية الرسمية مزوّدي الخدمات غير الرسميين وغير الحكوميين. وتُظهِر مسوحات الأسر أن البيانات الإدارية قلّلت من تقدير نسب الالتحاق بمؤسسات غير حكومية في ستة من سبعة بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء (Baum, 2021; Baum et al., 2018; King et al., 2020). في المتوسط، كان الفارق بين المصدرين 20 نقطة مئوية. ففي ملاوي، كانت حصة المؤسسات الخاصة من إجمالي معدّل الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي 7٪، وفقًا للبيانات الإدارية، لكنها كانت تبلغ 63٪ وفقًا لبيانات مسح الأسر في 2016-2017 (**الشكل 6.6**). هذا ويثير مقدمو الخدمات غير المسجّلين مخاوف بشأن الجودة والحوكمة والتنظيم والإنصاف.

يستفيد أطفال الريف والأطفال الأفقر من فرص أقلّ بكثير للوصول إلى الخدمات غير الحكومية

لبّت الخدمات غير الحكومية بشكل رئيسي الطلب في المناطق الحضرية، حيث تتوفّر هذه الخدمات إجمالًا بشكل أكثر شيوعًا، وحيث تطلبها الأسر الأكثر ثراءً القادرة على تحمّل تكاليفها. تعاني البلدان ذات الدخل المرتفع أيضًا مما يُسمّى في أمريكا الشمالية "صحارى رعاية الأطفال"، أي احتمال أن تتوفّر هذه الخدمات المؤمنة للأطفال الصغار في المجتمعات الريفية داخل المنزل أو ألا تتوفّر. ففي الولايات المتحدة، تفتقر ثلاثة من كل خمسة مجتمعات ريفية إلى عرض كافٍ في مجال رعاية الأطفال وتعتمد بشكل أساسي على الرعاية المنزلية (Home Grown, 2020; Malik et al., 2018).

وجد استعراض لتسعة بلدان منخفضة ومتوسطة الدخل أُعدّ لهذا التقرير أن احتمال الالتحاق بمؤسسة خاصة للتعليم ما قبل ابتدائي كان أعلى بشكل ملحوظ بالنسبة إلى الأطفال الحضريين منه إلى الأطفال الريفيين في خمسة بلدان (إكوادور وغانا ونيجيريا وجنوب أفريقيا وأوغندا) (Baum, 2021). ومع ذلك، قد لا تصل الأسر في المناطق الحضرية إلا إلى ترتيبات خاصة. فعلى سبيل المثال، كان معدّل الالتحاق الإجمالي برياض الأطفال الخاصة أعلى بكثير من المتوسّط الوطني (10٪) في المناطق الحضرية الثلاث في إثيوبيا في 2020/2019: أديس أبابا (104٪) ودير داوا (31٪) وهراري (45٪)) (Ethiopia Federal Ministry of Education, 2020). إلى ذلك، لا تستطيع الأسر الأفقر التي تعيش في تجمّعات سكّانية غير نظامية الوصول إلى رعاية عامة للأطفال على الإطلاق (Caddy, 2017). فعلى سبيل المثال، كان 94٪ من مقدمي الخدمات في موكورو، وهو حي فقير وواسع في نيروبي، في كينيا، من القطاع الخاص. وكانت الأسر قادرة على الوصول إلى

خمسة مرافق خاصة على مسافة قريبة يمكن اجتيازها مشيًا على الأقدام، في المتوسّط (Bidwell and Watine, 2014).

يمكن أن تكون تكلفة التعليم الخاص ما قبل الابتدائي عالية. فالعائلات تنفق 9.4٪ من ميزانيتها السنوية على هكذا تعليم في غانا (مقارنة بـ 5.1٪ لأولئك الذين يلتحق أطفالهم بمؤسسة عامة للتعليم ما قبل الابتدائي) و4.9٪ في إثيوبيا، في المتوسط. أما الأسر الفقيرة، فغالبًا ما تعجز عن تحمّل هذه التكلفة. وإذا ما قيست كحصة من الاستهلاك السنوي، تبلغ 6٪ للأغنى و17٪ للأفقر في غانا؛ وتصل النسب في إثيوبيا إلى 4٪ و21٪ (**الشكل 6.7**). قد تختلف الرسوم غير الحكومية في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي باختلاف نوع مقدّم الخدمة. ففي موروجورو، في جمهورية تنزانيا المتحدة، تبلغ الرسوم السنوية، من حيث تعادل القوة الشرائية، 444 دولارًا أمريكيًا في المؤسسات التي تبغي الربح، و302 دولارًا أمريكيًا في المؤسسات الدينية، و253 دولارًا أمريكيًا في المؤسسات المجتمعية، و246 دولارًا أمريكيًا في المؤسسات التابعة للمنظمات غير الحكومية. وتختلف الرسوم حسب التسجيل في المدرسة والقبول، وحجم الفصل، ونسبة التلاميذ إلى المعلمين، والنسبة المئوية للمعلمين المعتمدين. إلى ذلك، كان احتمال أن

الشكل 6.7:

يمكن أن تكون تكلفة التعليم الخاص ما قبل الابتدائي مرتفعة للغاية بالنسبة إلى الأكثر فقرًا

الكلفة المتوسّطة للتعليم الخاص ما قبل الابتدائي لطفل واحد كحصة من إجمالي استهلاك الأسر، حسب الخُمس الاستهلاكي للأسر، بلدان مختارة من افريقيا جنوب الصحراء، العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_7

المصدر: Baum (2021).

> في الولايات المتحدة، يتعيّن على أسرة سوداء متوسّطة الدخل لديها طفلَين صغيرين إنفاق 56 ٪ من دخلها على رعاية الأطفال

يستفيد الأطفال من أغنى 20٪ من الأسر من الخدمات الخاصة أعلى بمقدار مرّتَين ونصف من أقرانهم من أفقر 20٪ من الأسرّ (Baum, 2021).

تواجه الأسر الفقيرة التحدي ذاته في البلدان ذات الدخل المرتفع. ففي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بلغت التكلفة الصافية لرعاية الأطفال في أسرة مكوّنة من شخصَين لديهما دخل وطفلَين يبلغان من العمر 2 و3 سنوات، في المتوسّط، 17٪ من متوسط دخل المرأة في العام 2019. تختلف هذه التكلفة اختلافًا كبيرًا عبر البلدان، فتتراوح بين صفر في الجمهورية التشيكية وألمانيا وإيطاليا، وحوالى الثلث في إيرلندا وسلوفاكيا وسويسرا، والنصف في اليابان والمملكة المتحدة. وتؤمّن بعض هذه البلدان دعمًا هادفًا للقضاء بشكل فعّال على التكلفة التي تتحملّها الأسر الأفقر (مثل سويسرا)، بينما تكون التكلفة في بلدان أخرى مرتفعة بنفس القدر بالنسبة إلى أصحاب الدخل المنخفض والمتوسط (مثل سلوفاكيا). وعلى الرغم من بعض التدابير المُتّخذة، تبلغ التكلفة الصافية لرعاية الأطفال بالنسبة إلى الأسر الفقيرة ذات العائل الوحيد في البلدان التي تقدّم خدمات خاصة كبيرة، مثل إيرلندا والمملكة المتحدة، 25٪ من دخل المرأة (OECD, 2020).

في البلدان التي لا تقدم سوى القليل من الدعم، تتّخذ الأسر خيارًا صعبًا بين دفع المال مقابل خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أو التخلّي عن الراتب لرعاية الأطفال. ففي الولايات المتحدة، ينفق أولياء الأمور حوالى 42 مليار دولار أمريكي على الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، بينما تنفق الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات والحكومات المحلية 34 مليار دولار أمريكي (Gould and Blair, 2020). ويبلغ إجمالي التكلفة السنوية للأسر نحو 9،600 دولار أمريكي لكل طفل دون سن الخامسة، أي 18٪ من متوسط دخل الأسرة أو 64٪ بالنسبة الى الأفراد الذين يتقاضون الحد الأدنى للأجور (Schulte and Durana, 2016). وفي هذا الصدد، يتعيّن على أسرة سوداء متوسّطة الدخل لديها طفلَين صغيرين إنفاق 56٪ من دخلها على رعاية الأطفال، وهي نسبة أعلى بكثير مما تدفعه أي مجموعة أخرى (Novoa, 2020).

أفاد عدد قليل من قادة مراكز الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في 9 بلدان في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بأن واحدًا على الأقل من كل 10 طلاب يأتي من خلفية اجتماعية واقتصادية محرومة. ولكن في أربعة من تلك البلدان (شيلي والدنمارك وإسرائيل وتركيا)، كانت النسبة المئوية للقادة الذين أفادوا بأن لديهم أطفالًا من خلفيات محرومة أعلى بكثير في المراكز العامة للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

منه في المراكز الخاصة (OECD, 2019c). توفّر هولندا خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على مستويَين للأطفال الأصغر سنًا. فالمناطق الأكثر ثراءً تستطيع الوصول إلى رعاية أطفال خاصة بدوام كامل مقابل رسوم، بينما تكون مجموعات اللعب بدوام جزئي أكثر انتشارًا في المناطق الأفقر (Penn, 2019).

يتحدّى توفير التعليم من جانب جهات فاعلة غير حكومية الحوكمة والتنظيم

يعقّد نطاق وعدد الجهات الفاعلة غير الحكومية في حقل الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وحجم الخدمات التي توفّرها جهات غير حكومية كلًا من الحوكمة والتنظيم. ومع ذلك، يمكن للحكم الرشيد والترتيبات التنظيمية تحسين الوصول والإنصاف والجودة ومنع ظهور أنظمة موازية ترتبط بنوع مقدم الخدمة وقدرة أولياء الأمور على الدفع.

الحوكمة القوية مطلوبة متى هيمنت الجهات الفاعلة غير الحكومية على الخدمات المؤمنة

تشمل الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مجموعة معقدة من الخدمات التي تكافح معظم البلدان من أجل حسن إدارتها، لا سيّما تلك الخاصة بالأطفال دون سنّ الثالثة. وتتطلّب الحوكمة الرشيدة تنسيقًا قويًا وتعاونًا أفقيًا (بين القطاعات) وعموديًا (أي مسؤوليات غير مركزية مُناطة بالجهات الفاعلة الإقليمية والمحلية) (Britto et al., 2017; Yoshikawa et al., 2018). على الرغم من ذلك، تختلف طريقة إدارة الجهات الفاعلة غير الحكومية من دولة إلى أخرى، ذلك أن تعدّدها وحجم الخدمات غير الحكومية في هذا القطاع يجعلان الحوكمة أكثر تعقيدًا من أي وقت مضى. فتتراوح النماذج بالتالي بين نموذج خاص بقطاع فردي ومركزي ونماذج مختلطة ومتعددة الطبقات والقطاعات.

قد تقود وزارة التعليم أو وزارة أخرى (كوزارة السياسة الاجتماعية أو شؤون المرأة) أو وكالة ما الحوكمة، وقد ترتبط أحيانًا بمكتب الرئيس، لا سيما في أمريكا اللاتينية (مثل شيلي وكولومبيا وأوروغواي) ولكن أيضًا في أماكن أخرى من العالم (مثل الفلبين وجزر سيشيل) (Loizillon and Leclercq, 2016; Marzonetto and Rodríguez, 2017; OECD, 2016; Seychelles Government, 2011; Vargas-Barón, 2015). في اليابان، قاد مكتب رئاسة الوزراء تنفيذ نظام الدعم الشامل للأطفال ورعاية الأطفال لضمان الاتساق بين اللوائح التنظيمية لوزارة التعليم ووزارة الصحة (Japan Government, 2014). وفي سنغافورة، تقوم الوكالة المستقلة لتنمية الطفولة المبكرة، التي تشرف عليها وزارتا التعليم والتنمية الاجتماعية والأسرية، بإدارة الخدمات غير الحكومية المؤمّنة للأطفال دون سن السابعة في كل من رياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال وبتنظيمها (ECDA , 2020).

غالبًا ما تفضي خدمات رعاية الأطفال القائمة على الدين إلى إدارة مجزّأة. ففي مالي، تُعدّ وزارة التربية الوطنية المسؤولة عن مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي، بينما تشرف وزارة الإدارة الإقليمية والحكومة المحلية على المدارس القرآنية. وتُؤمّن خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الصومال من خلال المدارس القرآنية التقليدية، والمدارس القرآنية المتكاملة، ورياض الأطفال ودور الحضانة ذات الملكية الخاصة التي تديرها منظمات غير حكومية محلية ومؤسسات خاصة في مراكز حضرية كبيرة. وتُعتبر وزارة التربية والثقافة والتعليم العالي الفدرالية مسؤولة عن سياسة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وإرشادات معايير الخدمة، والرصد والتقييم، بينما تقوم وزارة الشؤون الدينية بتطوير منهج تعليمي متكامل قائم على الدين الإسلامي في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وبتعيين مدربين في هذا المجال ودعم تدريبهم (PEER country profiles).

تأتي اللامركزية بالمزيد من التعقيد. وتبرز الحاجة في هذا الصدد إلى أدوار ومسؤوليات واضحة لتجنّب الازدواجية والاختلالات. ففي النروج، يتم تفويض إدارة مزوّدي الخدمات الحكوميين وغير الحكوميين إلى البلديات التي يمكنها أن تقرّر ما إذا كانت ستزيد حصة الخدمات الخاصة لتلبية طلب أولياء الأمور (Norway Ministry of Education and Research, 2014). أما في الولايات المتحدة، فقد أنتج هيكل الحوكمة المجزّأ، بالتزامن مع الاعتماد على مزوّدي خدمات من القطاع الخاص، أطرًا تنظيمية مختلفة وأنظمة دعم منفصلة على المستوى الفدرالي ومستوى الولايات والمقاطعات (Karch, 2013; Miller et al., 2017).

تشرك الحكومات الجهات الفاعلة غير الحكومية من خلال الشراكات. ففي بنغلاديش، تم إنشاء شبكة تنمية الطفولة المبكرة، وهي شراكة من 172 عضوًا من الحكومة والمنظّمات غير الحكومية والمنظمات الدولية، في العام 2005 بهدف المناصرة وتعزيز التعاون من خلال تبادل المعلومات والتوجيه الفني وبناء القدرات. وقد ساعدت هذه الشبكة في تطوير الإطار التشغيلي لتعميم التعليم ما قبل الابتدائي للعام 2008 الذي يتضمّن معايير وطنية ويركّز على اعتماد سنة من التعليم ما قبل الابتدائي مع تحديد أدوار ومسؤوليات واضحة للجهات الفاعلة غير الحكومية لاستكمال القدرات

> إنَّ تقديم خدمات جيّدة النوعية لا يتعلّق بنوع المزوّد بل بسياق البلد وبيئة السياسات

الحكومية (Zahar and Khondker, 2017). وفي البرازيل، قامت شبكة Rede Nacional Primeira Infância (الشبكة الوطنية للطفولة المبكرة)، التي تأسّست في العام 2007، بزيادة عضويتها من 10 إلى أكثر من 200 منظمة في غضون 10 سنوات. وتهدف الشبكة إلى اعتماد الخطة الوطنية للطفولة المبكرة كمرجع على جميع مستويات الحكومة بحلول العام 2022 (Rede Nacional Primeira Infância, 2018). أما في كوستاريكا، فقد تأسّست شبكة Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (الشبكة الوطنية لرعاية الطفل وتنميته) بموجب القانون في العام 2014 للجمع بين مختلف مزوّدي الخدمات والوزارات؛ ومع ذلك، ما زالت الحاجة إلى بذل جهود لضمان التماسك والتنسيق قائمة (FLACSO, 2020).

يمكن لإشراك أصحاب المصلحة على مستوى المجتمع، بما في ذلك أولياء الأمور، دعم الحوكمة على المستوى المحلي (Vargas-Barón, 2015). وقد وجد تحليل خاص بهذا التقرير أن العديد من البلدان، بما فيها بوتان وكوت ديفوار وليسوتو والمغرب ونيوزيلندا والنيجر وجمهورية كوريا وتوغو وتونس، تتوقّع من مراكز الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إشراك أولياء الأمور في صنع القرار من خلال لجان الإدارة أو الممثّلين المنتخبين.

يقوم مزوّدو الخدمات غير الحكوميين بإدارة أنفسهم أيضًا. ففي فرنسا (Fédération Française des Entreprises de Crèches, 2021) وهولندا (Expertisecentrum Kinderopvang, 2021)، أنشأت جمعيات مزوّدي الخدمات غير الحكوميين منصات لرصد جودة المراكز وتتبّع التقدّم. وفي المملكة المتحدة، تمتلك الجمعية الوطنية للحضانات النهارية، التي هي مؤسسة خيرية تمثل مصالح دور الحضانة الخاصة، أنظمة لضمان الجودة تركّز على الامتثال للوائح التنظيمية والإجراءات الإدارية والتطوير الشخصي للموظفين (National Day Nurseries Association, 2019). أما في الولايات المتحدة، فتعتمد الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار البرامج من خلال نظام التقييم الخاص بها لتعزيز جودة خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتحسينها ولتوجيه خيارات أولياء الأمور (NAEYC, 2021).

تُعتبر جودة مقدمي الخدمات غير الحكوميين شديدة التباين

تشير الجودة إلى العوامل الهيكلية والخاصة بالعمليات التي ترتبط بنتائج الطفل الإيجابية. فالعوامل الهيكلية هي المدخلات، مثل نسب المعلّمين إلى الأطفال، وحجم الفصل أو المجموعة، ومؤهلات المعلمين، والمواد، والبيئات المادية والبنية التحتية، والسلامة، والاهتمام بالمياه والصرف الصحي والنظافة. أما العوامل ذات الصلة بالعمليات، فتتعلّق بالتعلّم وتشمل الأنشطة التي ينخرط فيها الأطفال، والتحفيز، والتفاعلات بين الموظفين والأطفال، وكلها لمسائل يُصعب قياسها (UNESCO, 2016b). ويتمثّل التحدي الذي يواجهه صانعو السياسات في وضع المعايير والتأكّد من الوفاء بها بغية تقليل التباين في الجودة بين أنواع مقدمي الخدمات وداخل كل نوع من أنواع مقدّمي الخدمات.

تنقسم الأدلة حول ما إذا كان مزوّدو الخدمات غير الحكوميين يؤمنون خدمات جيّدة النوعية. فمن الناحية العملية، لا تتعلّق الإجابة بنوع المزوّد بل بسياق البلد وبيئة السياسات. في البرازيل، كانت قيمة مؤشر جودة البنية التحتية أعلى بشكل ملحوظ في دور الحضانة الخاصة والمؤسسات الخاصة للتعليم ما قبل الابتدائي المتعاقد معها مما كانت عليه في دور الحضانة العامة (Evans and Kosec, 2012). على النقيض من ذلك، وجدت دراسة أُجريت في المناطق الريفية في الهند المزيد من الدمى والألعاب في المراكز العامة (Gupta, 2020). في منغوليا، سجّلت رياض الأطفال الخاصة علامات أقل في مقياس جودة الفصول الدراسية (مثل هيكل البرنامج والأنشطة ومحو الأمية والرياضيات) ولكنها سجّلت علامات أعلى في مقياس جودة التفاعل (World Bank, 2017). وفي البرتغال والولايات المتحدة، تميّزت الخدمات العامة بمستويات أعلى من جودة العملية (Slot, 2018). وقدّمت المراكز العامة للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشكل عام تفاعلات أفضل بين الموظفين والأطفال مقارنةً بما هي عليه في المراكز الخاصة (OECD, 2018).

أسفرت الدراسات عن العوامل الهيكلية في أفريقيا جنوب الصحراء عن نتائج متناقضة أيضًا. فقد وجد مسح شمل 37 مؤسسة للتعليم ما قبل الابتدائي في أديس أبابا، في إثيوبيا، أن المؤسسات الخاصة التي كانت تشكّل الأغلبية جاءت بأداء أفضل بشكل عام غير أنها لا تلبّي، تمامًا كالمؤسسات العامة، المعايير (Admas, 2019). وفي غانا، كانت المؤسسات الخاصة للتعليم ما قبل الابتدائي تتمتّع بمرافق أفضل، وهذا ما يمكن اعتباره نتيجةً للسياسة الوطنية للعام 2011 بشأن الشراكات بين القطاعَين العام والخاص (Pesando et al., 2020). أما في كينيا، فلم يتم إيجاد أي فروق ذات دلالة بين المراكز العامة والخاصة، إذ كانت جودة الفصول الدراسية والأثاث دون المستوى في كليهما. وكانت المراكز العامة تتمتّع بمرافق أفضل للمياه والصرف الصحي واللعب، في حين أن مزوّدي الخدمات من القطاع الخاص كانوا لا يلبّون المبادئ التوجيهية الحكومية بشأن معايير الخدمة (Sitati et al., 2016). وفي نيجيريا، كانت المدارس الخاصة الهادفة للربح تضمّ نسبة أعلى من التلاميذ إلى المعلمين (Baum, 2021).

تميل البلدان ذات الدخل المرتفع إلى اعتماد لوائح تنظيمية بشأن مؤهلات المدرّسين وشهاداتهم وظروف عملهم. ففي فنلندا، يضمن قانون الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، الذي ينظّم جميع مزوّدي الخدمات، عدم وجود أي فروق هامة في مستويات تعليم القوى العاملة بين المراكز المُدارة بشكل عام وتلك ذات الإدارة الخاصة (Finland Government, 2018). من ناحية أخرى، اعتمدت إسبانيا الحد الأدنى من المؤهلات لرؤساء المراكز العامة ولكن ليس للخاصة، باستثناء منطقة أستورياس (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

لم تتوصّل الدراسات إلى استنتاجات متّسقة بشأن ممارسات التدريس. ففي الدنمارك، استخدم الموظّفون المزيد من الممارسات المرتبطة بجودة

العملية في مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي ذات الإدارة العامة مقارنةً بما فعلوا في المرافق التي يديرها القطاع الخاص. وفي آيسلندا، تم الإبلاغ عن تيسير أقلّ لتنمية الإلمام بالحساب في المراكز العامة مقارنةً بالمراكز الخاصة (OECD, 2019c).

عادةً ما يكون المدرّسون في حقل الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، أقل استعدادًا ويتمتّعون بفرص تطوير مهني أقلّ من أقرانهم في القطاع العام. ويتابع 8٪ فقط من معلمي رياض الأطفال الخاصة - ولكن 75٪ من معلمي رياض الأطفال العامة- برنامج التدريب الخاص بخدمة التعليم في غانا (Ghana Ministry of Finance, 2019)، نظرًا إلى أنه ما من متطلبات دُنيا لمعلمي الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Wolf et al, 2018). وجدت دراسة أُجريت على 139 مدرسة في البنجاب في باكستان أن عددًا أكبر من معلمي التعليم ما قبل الابتدائي في المدارس الحكومية يتمتّع بمستويات أعلى من التعليم، على الرغم من أن المعلمين عمومًا لديهم مستويات تعليم منخفضة وتلقوا القليل من التدريب المتخصّص في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Jamil and Saeed, 2018). في زامبيا، تقوم كليات خاصة غير مصادق عليها باعتماد معلّمي المؤسسات الخاصة للتعليم ما قبل الابتدائي بشكل متزايد، بينما يتعيّن اعتماد المعلمين في المؤسسات العامة من خلال جمعية زامبيا لمؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي (Edwards et al., 2019b).

تندر الأبحاث بشأن ممارسات التدريس مقارنةً بالبلدان ذات الدخل المرتفع. ففي غانا، سجّلت مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي درجات أعلى في "مدح الأطفال للسلوكيات الإيجابية، وتحفيز التفاعلات الصفية، وتعزيز التعلّم التعاوني، واستخدام أدوات محددة لتسهيل التعلّم" (Pesando et al., 2020). قد تُسجّل اختلافات داخل القطاع الخاص. ففي كينيا، حقّقت مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي الخاصة المعتمدة علامات أعلى بكثير من المدارس غير المعتمدة في مؤشرات التفاعل بين المعلم والطالب، مثل وقت الانتظار بين الأنشطة، وإجابات المعلمين على أسئلة الأطفال، واستخدام المعلمين للأسئلة المفتوحة، والمساعدة التي يوفّرها المعلمون للطلاب لتخطّي المشاكل (Baum, 2021).

تعمل بلدان كثيرة على التأكّد من أن الخدمات غير الحكومية تتوافق كليًا أو جزئيًا مع المنهج الدراسي الوطني أو معايير التعلّم الوطنية. وفي هذا الصدد، يؤكد منهج الدنمارك على أهمية اللعب والفضول والعلاقات الاجتماعية وينطبق على كل من مقدّمي الخدمات الحكوميين وغير الحكوميين (Denmark Ministry of Children and Education, 2020).

من جهتها، تشجّع الفلبين استخدام منهج شامل للأطفال حتى سنّ الرابعة (Philippines Congress, 2013; Philippines ECCD Council, 2015) وترصد المعايير والكفاءات الوطنية من خلال قائمة التحقّق في مجال تنمية الطفولة المبكرة التي تصادق عليها الحكومة (Philippines ECCD Council, 2019).

من الأهمية بمكان تقديم منهج مناسب لمرحلة تطوّر معيّنة وسياق معيّن (Joo et al., 2020). تحظر تونس في هذا الصدد التدريس النظامي في مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي الخاصة الذي يشبه ما توفّره المدارس الابتدائية (PEER country profiles). وفي الهند، استخدمت مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي العامة المزيد من الأنشطة القائمة على اللعب، في حين اعتمدت المؤسسات الخاصة للتعليم ما قبل الابتدائي أسلوبًا تعليميًا ذا طابع نظامي أكثر (Gupta, 2020). على الرغم من ذلك، أدخلت سياسة التعليم الوطنية المعتمدة في العام 2020 مرحلة تأسيسية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و8 سنوات ستتضمّن "جوانب من التعلم في الفصل الدراسي تكون ذات طابع نظامي أكثر ولكن تفاعلية" (India Ministry of Human Resource Development, 2020, p. 11).

يُعدّ استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة للتدريس في مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي غير الحكومية – وهي مسألة غالباً ما يركّز عليها التسويق- مثالًا آخر على التوتر القائم بين المناهج المناسبة من الناحية التنموية والتصورات الشائعة للجودة. ففي البرازيل، حيث يلحظ المنهج الوطني للقاعدة المشتركة تدريس لغة أجنبية انطلاقًا من الصف السادس فقط، ينمو التعليم باللغة الإنجليزية في مراكز التعليم الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة (Padinha and Goia, 2021). وفي غانا، ذكرت معظم المؤسسات العامة والخاصة للتعليم ما قبل الابتدائي أنها تستخدم اللغة الإنجليزية ولغة محلية في تدريسها، بينما أفادت 22٪ من المدارس الخاصة (وصفر مدرسة عامة) عن التدريس باللغة الإنجليزية حصريًا (Wolf et al., 2018).

للوائح التنظيمية تركيز ضعيف على الجودة

نظرًا إلى تنوّع مزوّدي خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، يجب أن تهدف الأطر التنظيمية إلى تحديد المعايير الدنيا ووضع آليات لضمان الجودة بهدف رصد الجودة والإنصاف في تقديم الخدمات (Ponguta et al., 2019; UNICEF, 2019). وتشير البلدان بشكل متزايد إلى الجهات الفاعلة غير الحكومية في وثائق السياسات الخاصة بها. وفي هذا الإطار، نظر استعراض للوائح التنظيمية أُعدّ بغرض وضع هذا التقرير في تركيزها على التأسيس والتمويل والجودة والمساءلة والعقوبات.

تعمل بلدان كثيرة على التأكّد من أن الخدمات غير الحكومية تتوافق كليًا أو جزئيًا مع المنهج الدراسي الوطني أو معايير التعلّم الوطنية

تعتمد بعض البلدان لوائح تنظيمية متمايزة تتعلّق بهذا النوع من الخدمات المؤمنة للأطفال دون سن الثالثة وبين سنّ الثالثة وما فوق. في هونغ كونغ، في الصين، تشرف إدارة الرعاية الاجتماعية على مراكز رعاية الأطفال دون سن 3 سنوات بناءً على اللوائح التنظيمية الخاصة بقانون خدمات رعاية الطفل للعام 1997، المُعدّل في 2020، ولوائح خدمات رعاية الطفل للعام 1976. ويشرف مكتب التعليم على رياض الأطفال الأكبر سنًا، بموجب قانون التعليم للعام 1971 واللوائح التنظيمية الخاصة بالتعليم والتي تشبه تلك التي تنطبق على المدارس. في جمهورية تنزانيا المتحدة، تخضع خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة غير الحكومية المؤمّنة للأطفال دون سن الرابعة للتنظيم من قبل وزارة الصحة وتنمية المجتمع والشؤون الجنسانية وكبار السن والأطفال ولقانون الطفل للعام 2019، بينما تنظّم وزارة التعليم والعلوم التكنولوجيا وقانون التعليم الوطني للعام 1978 التعليم ما قبل الابتدائي (PEER country profiles). يمكن أن تكون مجموعات متعددة من اللوائح التنظيمية الصادرة عن وزارات مختلفة مصدر تناقض وانقطاع، كما هي الحال على سبيل المثال في أمريكا اللاتينية (CLADE and OMEP, 2020).

تُنظّم خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة غير الحكومية، في بعض البلدان، ضمن إطار العمل نفسه الذي يسري على المستويات الأعلى. وفي هذا الصدد، ينظّم قانون المؤسسات التعليمية والتدريبية الخاصة في البحرين دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية غير الحكومية (Bahrain Government, 1998). أما في الجمهورية الدومينيكية، فيُحدّد الإطار التنظيمي من الطفولة المبكرة إلى التعليم الثانوي في اللائحة التنظيمية لمؤسسات التعليم الخاص للعام 2000 وقانون التعليم العام للعام 1997 (PEER country profiles). في أوكرانيا، حيث يغطّي التعليم ما قبل الابتدائي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنة و6 سنوات وحيث يكون التسجيل في مراكز الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الخاصة منخفض، يخضع مزوّدو الخدمات غير الحكوميين لقانون التعليم نفسه الذي تخضع له المستويات الأخرى والأنواع الأخرى من المدارس (PEER country profiles).

تفتقر بلدان كثيرة إلى أطر تنظيمية شاملة أو تفشل في تنفيذها. في إيسواتيني، يحتوي الإطار المتعدد القطاعات للتنمية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 2018-2022 على مبادئ بشأن التسجيل والمعايير الدُنيا المطبّقة على جميع خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، بغضّ النظر عن ملكيّتها، ولكنه لم يُعتمد رسميًا بعد (Eswatini Government, 2018; World Bank, 2021). في سري لانكا، يؤدي غياب أي إطار تنظيمي متعدد القطاعات الى تداخل نطاق عمل العديد من الوزارات (التعليم، والصحة، وشؤون المرأة والطفل) ومجالس المقاطعات (UNESCO, 2016a). لا تُعتبر البلدان ذات الدخل المرتفع بمنأى عن مثل هذه التحديات. فقد كشفت دراسة شملت 55 من مقدّمي رعاية الأطفال في ولاية نيويورك في الولايات المتحدة، أن مقدّمي الرعاية واجهوا تفسيرات متضاربة أو تعسّفية للوائح التنظيمية من قبل المرخّصين والمفتشين المحليين، فضلاً عن غياب أي نقاش أو إعادة نظر عند ظهور الخلافات (Shdaimah et al., 2018).

> اللوائح التنظيمية لتسجيل مزوّدي الخدمات غير الحكوميين والموافقة عليهم والترخيص لهم موجودة في 181 بلدًا على الأقلّ من أصل 196 بلدًا

تميل اللوائح إلى التركيز على المتطلبات الإدارية

يظهر تحليل خاص بهذا التقرير أن اللوائح التنظيمية لتسجيل مزوّدي الخدمات غير الحكوميين والموافقة عليهم والترخيص لهم موجودة في 181 بلدًا على الأقلّ من أصل 196 بلدًا. تغطّي المعايير والمتطلبات بشكل متباين معايير الصحة والسلامة، ومؤهلات المعلمين ومتطلبات التدريب، وحجم المجموعة أو نسب التلاميذ إلى المعلمين، والتمويل، ومعايير تقسيم المناطق والمعايير المتعلّقة بالبنية التحتية.

في أستراليا، يجوز لأي شخص التقدّم بطلب لنيل موافقة كمؤمن خدمات من السلطة الناظمة في الدولة أو الإقليم ودفع الرسوم المقررة. يتم فحص السجلّ الجنائي والمالي للشخص لتقييم الشخصية والأهلية. ويتعيّن على السلطة رفض منح الموافقة إذا كانت تعتقد أن الخدمة ستشكّل خطرًا غير مقبول على سلامة الأطفال أو صحتهم أو رفاههم. وبمجرد منح الموافقة، تظلّ سارية المفعول إلى حين إلغائها في حال سوء الإدارة أو الخطر على السلامة أو عدم الامتثال للقانون. في كانتون سراييفو في البوسنة والهرسك، يمكن إنشاء مؤسسة للتعليم ما قبل الابتدائي بموافقة مسبقة من الحكومة وموافقة وزارة التربية والتعليم طالما أن لديها عددًا كافيًا من الأطفال لفتح فصلَين على الأقل، وطالما تتوفّر المرافق والمعدات والوسائل التعليمية المعيارية، والموظفون ذوو المؤهلات المعيارية، ومبررات إنشائها، كالحاجة إلى مؤسسة من هذا النوع في منطقة معينة.

في موريتانيا، تُعتبر دائرة التعليم ما قبل الابتدائي التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والطفولة والأسرة مسؤولة عن تسجيل رياض الأطفال ومؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي العامة والخاصة وعن الموافقة عليها. يجب أن تتضمّن الطلبات المتعلّقة برياض الأطفال الخاصة طلبًا موجهًا إلى الوزارة، وتحقيقًا عن الأخلاقيات تجريه الشرطة، ومراجعةً للسجل الجنائي، وشهادة طبية ودراسة للمشروع تصف المبنى والأمن والمعدات والموقع، مع الحرص على إنشائها بعيدًا عن مفترقات الطرق ومحطات الوقود، وعلى بعد 500 متر على الأقل من أقرب منشأة مماثلة (PEER country profiles).

قد تختلف متطلّبات الدخول والتأسيس الخاصة بالأطفال دون سنّ 3 سنوات، في بعض الحالات. وفي هذا الإطار، وجد استعراض للوائح التنظيمية حول معايير جودة رعاية الأطفال والسلامة في 100 بلد أنه من المحتمل أن تكون أكثر شمولاً وتركيزًا على الجودة بالنسبة إلى الأطفال في سن الالتحاق

> وزارة التعليم مسؤولة عن ضمان جودة خدمات الرعاية والتعليم غير الحكومية في مرحلة الطفولة المبكرة في 162 بلدًا من أصل 192

بالتعليم ما قبل الابتدائي مقارنةً بمن هم دون سن 3 (World Bank, 2019b). في إسرائيل، يتضمّن قانون الإشراف على الرعاية النهارية للعام 2018 متطلّبات للحصول على ترخيص وشروط أساسية لكل مركز خاص للرعاية النهارية يستقبل أطفالًا دون سنّ الثالثة من العمر (The Knesset, 2019).

قد تختلف متطلبات الدخول والتشغيل حسب نوع المزود. فقد وضعت كمبوديا لوائح تنظيمية ومراسيم منفصلة لمؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي المجتمعية. أما في شيلي، فينص مرسوم صدر في العام 2010 على أنه بحلول العام 2022، يتعيّن على المراكز المدعومة من الدولة الحصول على شهادة اعتراف رسمية والامتثال لبعض المتطلبات الفنية والتربوية والقانونية والخاصة بالبنية التحتية، بينما ينبغي أن تحصل المراكز المستقلة التي لا تحظى بأي مساعدة على تصريح للعمل (PEER country profiles). في قيرغيزستان، خفضت الحكومة متطلبات الترخيص واعتمدت الشراكات بين القطاعين العام والخاص والتعاقد مع القطاع الخاص (UN Women, 2019). إلى ذلك، قد يتم إعفاء مزوّدي الخدمات غير الحكوميين، بما في ذلك برامج التعليم ما قبل الابتدائي بدوام جزئي في ساسكاتشوان، في كندا، ومراكز الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في كازاخستان، من متطلبات الدخول والتأسيس (PEER country profiles). وقد تأتي بعض المتطلبات بنتائج عكسية. ففي جنوب أفريقيا، تثني متطلبات الدخول مزوّدي الخدمات غير الحكوميين المحتملين عن دخول السوق والعمل رسميًا، غير أن العمليات غير المسجّلة يمكن أن تؤدي إلى مشاكل لها علاقة بالجودة والسلامة والإنصاف (BRIDGE et al., 2020).

يتسجّل مزوّدو الخدمات غير الحكوميين كمؤسسات أو كيانات تجارية في بعض البلدان. في لوساكا، في زامبيا، يتعيّن على المراكز الخاصة المنخفضة الرسوم أن تتسجّل من خلال مجلس المدينة وقطاعَي الصحة والتجارة فيه. ويمكن أن تعمل كـ "مؤسسات تجارية" من دون أن يؤخذ توجّهها التعليمي في الاعتبار (Edwards et al., 2019).

تميل آليات ضمان الجودة إلى أن تكون سطحية

يمكن لآليات ضمان الجودة، كعمليات التفتيش الداخلية والخارجية، أن تدعم الجهات الحكومية وغير الحكومية في رصد جودة الخدمات غير الحكومية وتعزيزها (Neuman and Devercelli, 2013). ويُظهر تحليل خاص بهذا التقرير أن وزارة التعليم مسؤولة عن ضمان جودة خدمات الرعاية والتعليم غير الحكومية في مرحلة الطفولة المبكرة في 162 بلدًا من أصل 192. وفي 42 بلدًا، تكون في الواقع سلطات متعددة مسؤولة عن ضمان الجودة.

يشتمل قانون الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في كرواتيا على عملية لضمان الجودة تغطّي الجهات الحكومية وغير الحكومية ويتم استخدامها بدلاً من نظام الترخيص. وفي هذا الصدد، تقوم وزارة العلوم والتعليم بعمليات تفتيش للمراكز، بما في ذلك الإشراف التربوي الخبير والتفتيش الصحي. أما في الجمهورية التشيكية، فتخضع رياض الأطفال المسجّلة لعمليات تفتيش منتظمة ويتعيّن عليها رفع تقارير عن الالتحاق والموظفين والأطفال (PEER country profiles).

يتم استخدام إطار المنهج الدراسي لرياض الأطفال لرعاية المتعلمين الأوائل في سنغافورة (والذي خضع للمراجعة في 2012) وإطار تطوير السنوات المبكرة (الذي تم إطلاقه في 2011) وإطار ضمان الجودة في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي ومقياس تقييم الجودة لرصد جودة البرامج وتقييمها (Tan, 2017). وفي الإمارات العربية المتحدة، تشرف إدارة التفتيش التربوي (المؤسسات التعليمية للطفولة المبكرة) على ضمان الجودة وتجري عمليات تفتيش عامة للامتثال، مع التركيز على الامتثال للوائح الرئيسية بشأن المدخلات وجودة العملية وتوفير الخدمات وعمليات التفتيش الهادفة للامتثال التي تستجيب للشكاوى أو الملاحظات (United Arab Emirates Ministry of Education, 2018).

في حين تكون المسؤولية عن ضمان الجودة وطنية إجمالًا، تقوم بلدان أوروبية متعددة بإسناد هذه المهمة محليًا. ويتعيّن على السلطات المحلية تقييم خطط مزوّدي الخدمة قبل منح تراخيص التشغيل في ألمانيا، فيما تطوّر اللوائح التنظيمية والإجراءات في ليتوانيا. وتتطلّب معظم البلدان الأوروبية أيضًا تقييمات داخلية منتظمة (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

نادرًا ما يتم استخدام تقييم الأطفال. ففي بلجيكا، يقترح النظام المرجعي للمهارات الأولية للمجتمع الناطق باللغة الفرنسية مقاييس مرجعية تعليمية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 2.5 و5 سنوات، مما يشجع على التقييم القائم على الملاحظة (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021a; Wallonia-Brussels Federation, 2020). وجد تحليل لعشرة بلدان في جنوب شرق آسيا أن البلدان تستخدم في الغالب قوائم التحقّق والملاحظات لتقييم تعلّم الأطفال. أما في بروني دار السلام، فقد خضع الأطفال في المدارس الحكومية وغير الحكومية لاختبارات تحريرية وشفوية (SEAMEO INNOT ECH, 2020). وفي جنوب أفريقيا، يعتمد التقييم على المعايير الوطنية المتكاملة للتعلّم والتنمية المبكرَين وعلى إطار المنهج الوطني لجنوب أفريقيا للأطفال من الولادة حتى سنّ الرابعة، الأمر الذي يوفر نتائج تنموية رئيسية في ستة مجالات: التواصل والاستكشاف والرفاهية والهوية والانتماء والإبداع والمعرفة والفهم (PEER country profiles).

تحدّد اللوائح التنظيمية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل عمومًا معايير دنيا، بما في ذلك بالنسبة إلى مواد التعلّم. فعلى سبيل المثال، يجب أن يوافق مركز تطوير المنهج في نيبال على الكتب التي تستخدمها المراكز غير الحكومية (PEER country profiles). لكن اللوائح لا تنشئ إجمالًا آليات لضمان الجودة، فيما تميل تلك التي تفعل ذلك إلى التركيز على النتائج. في البرازيل، لا يتم تنفيذ المتطلبات المتعلّقة بمؤهلات المعلمين وحجم الفصل بشكل فعّال، ولا تزال مؤسسات خاصة كثيرة للتعليم ما قبل الابتدائي مستقلة وغير منظّمة (Bastos and Straume, 2013). تقوم منغوليا بتفتيش رياض الأطفال الخاصة للتأكد من امتثالها لمعايير البنية التحتية والسلامة، كما تدقّق في مواردها المالية، ولكنها لا تولي اهتمامًا كبيرًا لبيئة التعلم أو ممارسات التدريس أو نتائج الجودة (World Bank, 2017).

اتّبعت بعض البلدان مقاربة منظّمة لتنظيم عملية توفير خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الخاصة ولرصدها وتسهيل تحسينها. في جامايكا، حيث توفّر هذه الخدمات إلى حد كبير جهات فاعلة غير حكومية، تتطلّب وزارة التعليم والشباب والإعلام من المفتشين وكبار المشرفين عليهم توفّر درجة علمية متخصصة واحدة على الأقل. هذا ويقوم موظفون إضافيون بزيارات رصد شهرية وبتنظيم تدريب للمعلمين. ويركّز الإشراف المدرسي على 12 معيارًا وطنيًا ويتناول كلًا من الأبعاد الهيكلية والخاصة بالعملية، بما في ذلك التفاعلات والعلاقات بين الأطفال والمعلمين وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية وأعضاء المجتمع. ويتتبّع نظام معلومات مفوضية الطفولة المبكرة الامتثال للمعايير (Anderson et al., 2017; Araujo et al., 2013).

في سري لانكا، كان 79٪ من الطلاب في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي ملتحقين بمؤسسات خاصة في العام 2018. وقد اعتُمدت معايير تنمية مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال من سن 3 إلى 5 سنوات في العام 2017. وقامت أمانة الأطفال بتدريب المسؤولين والمعلمين في التعليم ما قبل الابتدائي، وقدمت لهم مبادئ توجيهية مفصلة، ودعمتهم بواسطة نظام لتقييم تحقيق استحقاقات رئيسية في مجال التعلم والنمو، علمًا أن هذا النظام نُفّذ في 3800 مركز لتنمية مرحلة الطفولة المبكرة بحلول منتصف العام 2020 (Warnasuriya et al., 2020).

قد يخضع مزوّدو الخدمات غير الحكوميين لعمليات منفصلة لضمان الجودة. ففي الفلبين، تتضمّن عملية الاعتراف بالمراكز الخاصة التي تستقبل الأطفال دون سن الرابعة واعتمادها تقييمًا داخليًا لمدة ثلاثة أشهر وتقييمًا خارجيًا لمدة يومين يغطّيان الصحة والتغذية والسلامة والبيئة المادية والتفاعلات والعلاقات بين الموظفين والأطفال، ومؤهلات الموظفين وتطويرهم، والمنهج الدراسي، ومشاركة أولياء الأمور، وإدارة المركز (Philippines ECCD Council, 2015). ويتم تصنيف كل مركز على أنه مرضٍ أو مرضٍ للغاية أو متميّز (PEER country profiles).

> 148 بلدًا من أصل 194 لديها لوائح تنظيمية لمعاقبة مقدمي الخدمة الذين لا يمتثلون للمعايير الحكومية

يختلف نطاق التفتيش الذي يطال مقدمي الخدمات المسجّلين غير الحكوميين. ففي لاغوس، في نيجيريا، حيث يغطّي نظام ضمان الجودة هكذا مزوّدين، نفّذت إدارة ضمان الجودة في وزارة التعليم في ولاية لاغوس عمليات تفتيش طالت 56٪ من المؤسسات الخاصة للتعليم ما قبل الابتدائي، مع ارتفاع احتمال أن يتم تفتيش تلك التي تفرض رسوماً أعلى (68٪) من تلك التي تفرض رسوماً أقل (48٪). وفي نيروبي، في كينيا، يتم تفتيش المدارس المجتمعية أكثر من المدارس الدينية أو الخيرية أو الهادفة للربح. ومع ذلك، يبقى الكثير من مزوّدي الخدمات غير مسجّلين وبالتالي لا يخضعون للتفتيش (Baum, 2021).

تميل اللوائح التنظيمية ذات الصلة بالرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام إلى إهمال قضايا الإنصاف. وقد تؤدي لوائح أكثر صرامةً بشأن الجودة إلى تفاقم انعدام المساواة. فقد وجد مسح شمل 141 من مقدمي خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في اسطنبول في تركيا أن اللوائح التنظيمية الهيكلية الأكثر صرامةً، والتي تقاس بمتطلبات وجود حديقة في المبنى، كانت مرتبطة بشكل كبير برسوم أعلى ونسب التحاق أقل من جانب أطفال الأسر الفقيرة (Aran et al., 2016).

تُطبّق العقوبات في حال انتهاك المعايير

يشير تحليل خاص بهذا التقرير إلى أن 148 بلدًا من أصل 194 لديها لوائح تنظيمية لمعاقبة مقدمي الخدمة الذين لا يمتثلون للمعايير الحكومية. يتضمّن بعضها عملية تسمح لمزوّدي الخدمات بمعالجة المشكلات في غضون فترة معينة. وإذا لم يُسجّل أي تحسّن، يمكن إلغاء ترخيصهم أو إغلاق المركز.

في البحرين، تتلقّى رياض الأطفال المخالفة للوائح إنذارًا وتُمنح 10 أيام للامتثال. إذا فشلت في ذلك، أو كرّرت المخالفة، توضع تحت إشراف وزارة التربية والتعليم ويفقد المزوّد ملكيته الى حين تصحيح المخالفة. تشترط الإكوادور إجراء تفتيش سنوي لتقييم ما إذا كان المنهج الوطني مستخدمًا وما إذا كانت أهداف التعلّم تحقّقت. إذا تبيّن أن المركز في وضع مخالف، تُطبّق العقوبات، بما في ذلك التوبيخ الكتابي أو التعليق المؤقت أو التعليق النهائي في حالة انتهاك حقوق الأطفال. في ساموا، ينصّ قانون التعليم للعام 2009 على أنه بالإمكان سحب الترخيص إذا لم يعد المركز يفي بمعايير التسجيل. قد تغلق الحكومة التونسية المراكز التي لا تمتثل لأحد الالتزامات المنصوص عليها في القانون الإطاري للعام 2002، أكانت تتعلّق بمبادئ أخلاقية أم بقواعد النظافة والسلامة. في أوروغواي، تخضع مراكز

الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي تنتهك القواعد القانونية والتنظيمية للمراقبة والتحذير والغرامات والإغلاق المؤقت وإلغاء الترخيص والإغلاق النهائي. وبمجرد إلغاء الإذن، ينبغي إغلاق المركز في غضون 10 أيام (PEER country profiles).

في نيوزيلندا، يمكن تغريم المركز الذي يعمل بدون ترخيص حتى 35,000 دولار أمريكي. وقد يتم تعليق الترخيص أو الشهادة أو إلغاؤها إذا تبيّن أن المركز لا يمتثل للحد الأدنى من المعايير المنصوص عليها في قانون التعليم والتدريب للعام 2020 أو اللوائح التنظيمية الخاصة بالتعليم للعام 2008 (خدمات الطفولة المبكرة) أو (مجموعات اللعب) التعليمية. وبإمكان موظّف الاستعراض تفقّد المكتب أو أي مبنى آخر تابع لخدمة رعاية الطفولة المبكرة التي تُقدّم في مركز أو في منزل لتقييم أداء المنهج ومؤهلات الموظفين والصحة والسلامة. ويخضع جميع البالغين في المراكز المنزلية، سواء أكانوا يقدمون الرعاية أم لا، لفحص الشرطة واستعراض للمستندات (PEER country profiles).

يتّخذ التمويل العام للتعليم الذي توفّره جهات غير حكومية أشكالًا مختلفة

تندر البيانات المتعلّقة بالإنفاق على الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على المستوى العالمي. أما بالنسبة الى الإنفاق الخاص، فلا تتوفّر سوى بيانات من البلدان ذات الدخل المرتفع. من بين بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تنفق الأسر في إسرائيل والمملكة المتحدة فقط أكثر من الحكومات على برامج التطوير التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة (**الشكل 6.8 أ**)، على الرغم من أن الرسوم هي مصدر دخل مراكز الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في معظم البلدان. وقد أظهر استطلاع أنه في حين يتلقّى أكثر من 9 من كل 10 مراكز للأطفال دون سن الثالثة في إسرائيل دخلًا من الرسوم، يصحّ الأمر ذاته بالنسبة إلى 8 من كل 10 مراكز في ألمانيا، وبالنسبة إلى جميع المراكز تقريبًا في النروج (OECD, 2019c). وقد مثّلت الحكومة 83٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم ما قبل الابتدائي في العام 2016 وأكثر من 50٪ في جميع بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي باستثناء اليابان (48٪)، حيث أتى الإنفاق الخاص على التعليم ما قبل الابتدائي من الأسر (65٪) والشركات التجارية والمؤسسات في آن (35٪) (**الشكل 6.8 ب**). استجابةً لهذا الوضع، جعلت الحكومة التعليم ما قبل الابتدائي مجانيًا لجميع الأطفال، ورعاية الأطفال مجانية للأسر ذات الدخل المنخفض في العام 2019 (Suzuki, 2019).

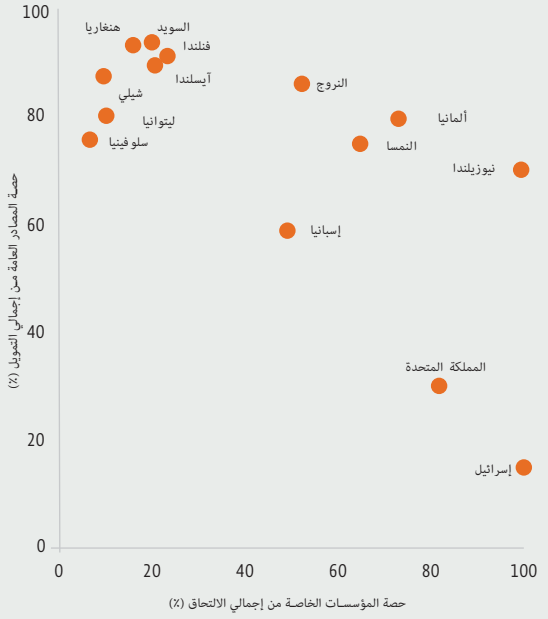
تستخدم الحكومات أموال الدعم والمنح والضرائب والحوافز المختلفة، انطلاقًا من التمويل الأوّلي إلى الأراضي العامة، لتشجيع مقدمي الخدمات غير الحكوميين على العمل في قطاع الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد وجد استعراض للوائح التنظيمية خاص بهذا التقرير أن 131

الشكل 6.8:

يتجاوز التمويل العام للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التمويل الخاص في البلدان الأكثر ثراءً

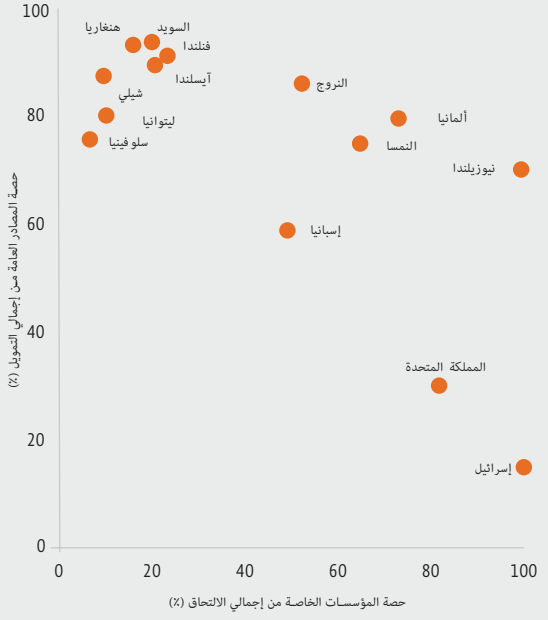
حصة المصادر العامة من إجمالي التمويل (*2015*) وحصة المؤسسات الخاصة من إجمالي الالتحاق (*2018*)، في بلدان مختارة متوسطة ومرتفعة الدخل

a. Early childhood educational development programmes



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_8a

ب. التعليم في المرحلة ما قبل الابتدائية



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021-fig6_8b

المصادر: OECD/UIS/Eurostat database and OECD (2019a).

بلدًا من أصل 194 قدمت مثل هذه الحوافز. وتشير التقديرات إلى أن 35٪ من الحكومات تدعم مراكز رعاية الأطفال الخاصة (ILO and WIEGO, 2019). في أوروبا، يميل القطاع الخاص في البلدان الجنوبية، مثل البرتغال وإسبانيا، إلى تمويل ذاته، على الرغم من أن مخطّط رعاية الطفل المجاني في مالطا ينطبق على كل من مقدمي الخدمات الحكوميين وغير الحكوميين، وأن الهدف منه هو توفير خدمات منصفة للأسر، بغضّ النظر عن خلفيتها الاجتماعية والاقتصادية. وتستند الأهلية للحصول على ساعات مجانية من رعاية الأطفال إلى ساعات عمل الأمهات أو الآباء غير المتزوجين (PEER country profiles).

تقوم بلدان الشمال الأوروبي بتحويل الأموال إلى الحكومات البلدية، فتمنحها الاستقلالية لاتخاذ قرار حول كيفية دعم رعاية الأطفال الحكومية وغير الحكومية. تتوفّر في الدنمارك أربعة أنواع من مؤسسات الرعاية النهارية: البلدية، وذات الحكم الذاتي، والتي تستعين بمصادر خارجية، والخاصة. يجب على البلدية التي لا تستطيع تقديم خدمات الرعاية النهارية بشكل مباشر إما أن تموّل دار رعاية نهارية في بلدية أخرى، أو أن تغطّي نفقات أولياء الأمور في مجال الرعاية النهارية الخاصة، أو أن تمنحهم إعانة لرعاية أطفالهم. ويُطلب من أولياء الأمور الإبلاغ عن عدد الأطفال المدعومين إلى البلدية كل عام. في العام 2020، وافقت الحكومة على برنامج جديد لتقديم مدفوعات إلى أولياء الأمور بغية توفير الرعاية النهارية، هدفه مساعدة الفئات الضعيفة المتأثرة بأزمة كوفيد- 19. ويتيح البرنامج لكلّ من البلديات ومزوّدي الخدمات من القطاع الخاص التنازل عن رسومهم أو خفضها لصالح الأسر التي تواجه صعوبات مالية (PEER country profiles).

في إندونيسيا، حيث يستفيد الأطفال من الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في مؤسسات خاصة حصريًا تقريبًا، بدأت الحكومة بتقديم إعانات تشغيلية لمراكز التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في العام 2011 وبالاستثمار في تحسين المرافق وتطوير البرامج. ومع ذلك، تغطّي هذه الإعانات التي تصل قيمتها إلى 42 دولارًا أمريكيًا لكل طفل (UNESCO, 2019) جزءًا بسيطًا من التكلفة السنوية التي تُقدّر بـ 151 دولارًا أمريكيًا في مجموعات اللعب غير النظامية و256 دولارًا أمريكيًا في رياض الأطفال النظامية (World Bank, 2020). أما في اليابان، فتقدم حكومات المقاطعات إعانات معروفة باسم المزايا لمراكز الرعاية النهارية العامة والخاصة ورياض الأطفال والمراكز المتكاملة. بالإضافة إلى ذلك، تتلقّى مراكز الرعاية النهارية الخاصة إعانات من خلال البلديات لتغطية تكاليف الإدارة. وكانت الإعانات في السابق تُقدّم إلى أولياء الأمور (Abumiya, 2015).

> في المجموع، هناك 79 بلداً تنظّم رسوم الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

قدّمت نيوزيلندا نوعَين من أموال الدعم العامة في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. يشجّع النوع الأول مزوّدي الخدمات على زيادة حصة المعلمين المسجّلين وتحسين الجودة (New Zealand Ministry of Education, 2020). أما النوع الثاني، فيدعم المراكز حتى تتمكّن من توفير الرعاية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات حتى 6 ساعات يوميًا وحتى 20 ساعة في الأسبوع دون فرض رسوم إضافية على عائلاتهم (Education Counts, 2021). وقد وجد التقييم أن السياسة هذه زادت من معدل مشاركة الأمهات اللواتي لديهنّ طفلَين في القوى العاملة، لكنّها أدّت بشكل غير متوقّع إلى انخفاض مشاركة الأمهات اللواتي لديهن طفل واحد والى انخفاض إيراداتهنّ (Bouchard et al., 2021).

في جنوب أفريقيا، تقدم وزارة التنمية الاجتماعية إعانة قدرها 305 دولارات أمريكية لكل طفل سنويًا لأولئك الذين يلتحقون بمراكز مسجّلة للتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة والذين تكون عائلاتهم تحت عتبة دخل معيّنة. وتشير التقديرات إلى أن السياسة وصلت إلى نحو 80٪ من الأطفال في المراكز المسجلة ولكنها لم تبلغ إلا ما يزيد قليلاً عن 30٪ من إجمالي الأطفال الذين يتلقون الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث أن الغالبية تلتحق بمراكز غير مسجّلة وتجد شروط التسجيل مرهقة (South Africa Department of Social Development, 2020; Wills and Kika-Mistry, 2021). تقوم وزارة التعليم في ترينيداد وتوباغو بتشغيل و/أو مساعدة 138 مركزًا للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتدعم أيضًا رواتب المعلمين ومقدمي الرعاية في 63 مركزًا تديرها منظمة غير حكومية اسمها Service Volunteered for All تُعد مسؤولة عن التكاليف التشغيلية وتكاليف البنية التحتية المتبقّية. ولا يُقدّم أي دعم إلى 691 مركزاً خاصاً (Araujo et al., 2013; Trinidad and Tobago Ministry of Education, 2021).

قد تستخدم بعض الحكومات الإعفاءات الضريبية لأنواع معينة من مزوّدي الخدماتّ كحافز. تخطّط وزارة التعليم والعلوم الأوكرانية لتوسيع شبكة المؤسسات الخاصة للتعليم ما قبل الابتدائي بحلول العام 2024 من خلال اتخاذ ترتيبات تفضيلية لدفع إيجار المباني ومنح مقدمي الخدمات إعفاءات ضريبية بموجب المادة 197 من قانون الضرائب (PEER country profiles).

يُعدّ التعاقد الحكومي طريقة شائعة لتوفير خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ولتمويلها. في البرازيل، استفاد 8.2٪ من الأطفال من خدمات الرعاية النهارية وخدمات التعليم ما قبل الابتدائي التي يؤمنها مزوّدو خدمات من القطاع الخاص تعاقدوا مع الحكومة وهم يمثّلون 29٪ من إجمالي الخدمات الخاصة (INEP, 2020). في الفلبين، يتيح مخطط التعاقد في إطار برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لمقدمي الخدمات من القطاع الخاص المعتمدين على مستوى المجتمع تقديم الخدمات والاستفادة من الإعانات لإنشاء المراكز وإدارتها ولتلقّي المساعدة التقنية والتشغيلية من وزارات التعليم والرعاية الاجتماعية والصحة (PEER country profiles).

تسعى برامج القسائم إلى زيادة الوصول إلى التعليم ما قبل الابتدائي من خلال مقدمي خدمات غير حكوميين. وبموجب مبادرة تعميم التعليم ما قبل الابتدائي لجزر البهاماس، متى كانت الأماكن غير متوفّرة في المدارس التي تديرها الحكومة، يتم تقديم قسائم بقيمة 2000 دولار أمريكي لما يصل إلى 1000 طفل سنويًا، ويتم دفعها مباشرةً إلى مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي الخاصة المعتمدة التي تلبّي المعايير الوطنية (Bahamas Ministry of Finance, 2019). في هونغ كونغ، في الصين، وُجد أن مخطّط القسائم الخاصة بالتعليم ما قبل الابتدائي يساهم في انعدام المساواة (Wong and Rao, 2015). ولهذا السبب، تم استبداله بسياسة التعليم المجاني في رياض الأطفال في العام 2017، مما أدى إلى تغييره من نظام ممول حسب الطلب إلى نظام ممول حسب العرض. في السابق، حصلت 84٪ من رياض الأطفال التي تديرها منظمات غير ربحية على قسائم لكل طالب لتغطية التكاليف التشغيلية شرط أن تخضع الرسوم للوائح التنظيمية. وتوفّر السياسة الجديدة أموال دعم لرياض الأطفال مقابل خدمات تُؤمّن لمدة نصف نهار لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات (Rao and Lau, 2018).

تمنع اللوائح التنظيمية الحكومية مقدمي الخدمات غير الحكوميين من فرض رسوم عالية والاستفادة من الأسر. وقد وجد تحليل خاص بهذا التقرير أن 79 بلدًا تنظّم رسوم الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. تحدّ غانا والفلبين وفييت نام من مستوى الرسوم الدراسية والرسوم الأخرى التي تفرضها المدارس الخاصة المستقلة التي لا تتلقى إعانات حكومية. ويُطلب منها أيضًا استشارة الحكومة بشأن أي زيادة في الرسوم (PEER country profiles). في الفلبين، يتطلّب قانون السنوات المبكرة من الحكومة رصد الرسوم الدراسية من خلال مجلس الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لضمان بقاء الرسوم "ميسورة التكلفة" و"ضمن حدود معقولة"، على الرغم من أنه لا يحدد أي رسوم معيارية (Philippines Congress, 2013). وقامت الحكومات المحلية بفرض مثل هذه القيود أيضًا. في ولاية لاغوس، في نيجيريا، قد لا تتجاوز الرسوم الدراسية لمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي والرسوم الأخرى 120 دولارًا أمريكيًا في السنة (Baum, 2021).

يختلف مدى التسامح مع الميل الى الربح من بلد إلى آخر. ففي كندا، لا تغطّي اللوائح التنظيمية الميل إلى الربح ولكن ينبغي أن يكون المشغّلون من الشركات غير الهادفة للربح للحصول على ترخيص في مقاطعة نيوفاوندلاند ولابرادور وإقليم نونافوت (PEER country profiles). في آيسلندا، لا يُسمح بتوفير الخدمات الربحية إلا إذا أُعيد استثمار الربح في تطوير مركز الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، على الرغم من أن الثغرات قد تتيح لمقدمي الخدمات توسيع الأنشطة، من خلال مبانٍ جديدة مثلًا توفّر فرصًا أخرى للربح (Dýrfjörð and Magnúsdóttir, 2016). يحظر قانون وكالة الطفل والأسرة في إيرلندا للعام 2013 تقديم خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي تهدف إلى الربح. في اليونان، يمكن إنشاء مراكز خاصة ككيانات هادفة للربح أو غير هادفة للربح مع أحكام تتوافق مع الشركات التجارية، غير أن الحكومة تستطيع أن تؤمّن مساعدة مالية للمراكز التي أنشأتها كيانات غير ربحية فقط (PEER country profiles). يسمح قانون روضة الأطفال النروجي لرياض الأطفال الخاصة بتحقيق ربح "معقول"، غير أنه ينبغي استخدام أي منح حكومية ورسوم يتم تلقيها لتحقيق أهداف الحكومة وشروطها لإفادة الأطفال. تسمح السياسة الوطنية المتكاملة لتنمية مرحلة الطفولة المبكرة في جنوب أفريقيا للعام 2015 بتوفير الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بهدف الربح، لكن مزوّدي الخدمات يستطيعون الحصول على مساعدة حكومية فقط إذا تعاقدت معهم الدولة لتقديم الخدمات للفئات الضعيفة.

تحقيقًا للإنصاف، تنفّذ بعض البلدان سياسات تتيح للأطفال من فئة سكانية أو خلفية معينة الوصول إلى الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال المنافع النقدية المباشرة أو المشروطة، والمدفوعات العينية، والقسائم، والإجازة الوالدية، والإعفاءات الضريبية. تمنح هولندا إعفاءات ضريبية لأولياء الأمور للاستفادة من خدمات الرعاية والتعليم غير الحكومية في مرحلة الطفولة المبكرة (Knijn and Lewis, 2017). من جهتها، قدمت المملكة العربية السعودية قسائم مرتبطة بالدخل لزيادة التحاق الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض في مراكز الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الخاصة والمسجّلة. وفي هذا الصدد، يخصّص برنامج قرة قسائم رعاية الأطفال للنساء العاملات اللواتي يكسبن أقل من 2،100 دولار أمريكي شهريًا (Saudi Arabia Government, 2021). على الرغم من ذلك، تُظهر الأدلة الواردة من فنلندا، حيث تهدف اللوائح التنظيمية إلى ضمان الإنصاف بين أنواع مختلفة من خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، أن سياسات القبول والرسوم الدراسية تؤدي إلى تقسيم المستهلكين إلى طبقات بين القطاعين العام والخاص (Ruutiainen et al., 2021).

قد يكون التوسّع في توفير الخدمات العامة هو الطريق الأكثر مباشرةً لدعم العائلات. وفي هذا الإطار، تتوفّر إجمالًا في 63 بلدًا أحكام قانونية تتعلق بالتعليم ما قبل الابتدائي المجاني وفي 51 بلدًا أحكام قانونية لها علاقة بالتعليم الإلزامي ما قبل الابتدائي. يقع معظم هذه البلدان في أوروبا وأمريكا الشمالية وأمريكا اللاتينية والكاريبي (UNESCO, 2021).

> في سلوفينيا ، تسعى الجهات الفاعلة غير الحكومية إلى إدماج أطفال الروما في التعليم ما قبل الابتدائي وضمان انتقالهم السلس إلى المدرسة الابتدائية، بمشاركة المنظمات غير الحكومية التابعة للروما

الإطار 6.2:

تقدم الجهات الفاعلة غير الحكومية الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لمن هم بأمسّ الحاجة إليها

تناصر جهات فاعلة غير حكومية متعددة الأسر والأطفال الذين قد يتم استبعادهم من نظام الرعاية والتعليم النظامي في مرحلة الطفولة المبكرة. وينشأ بعض الأطفال في بيئات صعبة؛ فيؤثر التعرض للإجهاد الشديد على نموهم الاجتماعي والعاطفي والتعليمي وعلى سلوكهم (Haskins, 2014; Murray et al., 2012; Zeanah et al., 2017). وتستطيع الجهات الفاعلة غير الحكومية أن تصمّم الدعم من خلال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

تسمح دور الحضانة وبرامج الإقامة المشتركة للأطفال مع أمهات سجينات للأمهات بالعيش مع أطفالهن والتفاعل معهم لدعم نموهم خلال المراحل الحاسمة من حياتهم (Goshin et al., 2014; Poehlmann-Tynan and Turney, 2021). وتشير دراسات أُجريت في البرازيل وكينيا إلى أن مثل هذه الفرص لا تتوفّر لجميع أطفال الأمهات السجينات (Cheruiyot, 2019; Stella et al., 2016). ومع ذلك، قد لا يصبّ الاتصال بأحد أولياء الأمور المسجونين دائمًا في مصلحة الطفل وقد يكون حتى ضارًا (Dwyer, 2014; Martin, 2017; Smith and Gampell, 2011).

تختلف أهلية الوصول إلى دور الحضانة في السجون من بلد إلى آخر. فتسمح بعض البلدان للنساء بالحصول على هذه الخدمات فقط في حال الولادة أثناء وجودهن في السجن، أو إن كان لديهن أطفال في سن معينة أو فُرض عليهن نوع معيّن من العقوبات (Halter, 2018; Warner, 2015). تعمل جمعية Child and Space Association البلغارية مع الأمهات والآباء من الروما في السجن لتطوير مهاراتهم في تربية الأطفال وضمان رفاه الأطفال وحقوقهم (Brett, 2018). من جهتها، تعمل مؤسسة Integra Foundation غير الحكومية في شيلي داخل السجون لتزويد الأمهات والأطفال دون الثانية من العمر بخطة تغذية مصمّمة خصيصًا لتلبية احتياجاتهم وبتعليم مناسب من الناحية التنموية (Undersecretary of Early Childhood Education, 2019).

تساعد منظمات غير حكومية ومنظمات دينية الأطفال الذين يولدون في ظروف صعبة. في رومانيا، سلّط مشروع التدخّل المبكر في بوخارست الضوء على أهمية دعم الأطفال الصغار داخل المؤسسات (Zeanah et al., 2017). في الفلبين، توفّر مؤسسة Kaisahang Buhay لأولياء الأمور الفقراء العاملين الذين قد يفتقرون إلى دعم الأسرة مجموعةً من الخدمات، بما في ذلك الرعاية النهارية مع مكوّن تعليمي، لتشجيعهم على عدم إرسال أطفالهم إلى مؤسسات (Bold, 2006; Kaisahang Buhay Foundation, 2021).

الإطار 6.3:

يمكن أن يكون تأثير الشركات على التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة ضارًا

يتجاوز تأثير الجهات الفاعلة غير الحكومية في الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة نطاق توفير الخدمات بصورة مباشرة. فالشركات تؤثّر على العائلات وتضلّلها في كثير من الأحيان من خلال الإعلانات، فتعرّفها إلى منتجات يُزعم أنها موجّهة نحو تعلّم الأطفال وتطورهم. وقد تدّعي الإعلانات، على سبيل المثال، أن بعض الألعاب تعلّم الأطفال الصغار العلوم أو الترميز المبكر فتروّج لها على أنها أساسية لتعلمهم دون أي بحث يدعم مثل هذه الادعاءات. في الواقع، قد تعيق هذه الألعاب التطور الاجتماعي والعاطفي والتعليمي للأطفال بدلًا من ذلك (Clark et al., 2020; Lieber, 2020). ويؤثر استخدام العلامات التجارية والشعارات ووسائل التواصل الاجتماعي لاستهداف الأطفال في سن مبكرة على تصورات الأطفال وأولياء الأمور عن اللُعب وقيمتها التعليمية (Burroughs, 2017; Vaala and LaPierre, 2014).

ويتم تعريف الأطفال الصغار بشكل متزايد على الأدوات الرقمية والتناظرية للتعلّم، مثل الوسائط والتطبيقات والبرمجيات التفاعلية الأخرى، علاوةً على البرامج التلفزيونية والأجهزة التي تعمل شاشتها باللمس، والتي ترتبط بصناعة الترفيه التعليمية المتنامية. وفي هذا الإطار، وجدت دراسة في الولايات المتحدة قامت بتتبّع استخدام الأطفال للوسائط من الولادة حتى سنّ 8 سنوات أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 2 و4 سنوات يستخدمون الشاشات لمدة ساعتَين ونصف تقريبًا في اليوم، في المتوسط، علمًا ان المدة تزداد مع العمر، وأن 73٪ يستخدمون الشاشات لمشاهدة التلفاز والفيديو، مقابل 1٪ للفروض المنزلية (Rideout and Robb, 2020). ووجد تحليل لأكثر من 10,000 طالب أن هناك احتمال كبير أن يصبح أطفال الأسر المنخفضة الدخل الذين هم في سنّ الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي، والأطفال السود من جميع مستويات الدخل، والأطفال ذوي النشاط المفرط، والأطفال الذين يظهرون سلوكًا عدوانيًا، من المستخدمين الدائمين للتكنولوجيا بنهاية المرحلة الابتدائية (Morgan et al., 2021).

بدأت الشركات الناشئة تستفيد من هذه السوق التي يُتوقّع أن تنمو بعد. فقد جمعت إحدى الشركات في الولايات المتحدة 50 مليون دولار أمريكي في العام 2020 لتطوير تطبيق حول التعلّم المبكر تم تصميمه لتلبية احتياجات الأفراد، وهو يستهدف الأطفال بين 2 و8 سنوات بغرض تحسين مهارات القراءة والكتابة ولتوسيع نطاقه (Rauf, 2020). وفي الصين، تهدف منصات مثل Zhang Tong Jia Yuan و iBeiliao و Zhihuishu إلى تحسين التواصل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور، وإلى إرشاد أولياء الأمور من خلال خطط مصمّمة خصيصًا لهم. وتقدّم بعض هذه المنصّات لرياض الأطفال إمكانية تجربتها مجانًا (Deloitte, 2018).

أثار استخدام الترفيه التعليمي وأدوات التعلم الرقمية مع الأطفال الصغار مخاوف بشأن التفاعل المحدود بين أولياء الأمور والطفل، وسوء تصميم التطبيق، وتضمين محتوى التعلم بشكل غير مناسب، والسلامة السيبرانية، وقضايا صحية ترتبط بالتعرّض المفرط للأجهزة الرقمية (Britto et al., 2013; Liu and Hwang, 2021; Reid Chassiakos et al., 2016).

> تؤدي المؤسسات دورًا مهمًا في مناصرة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

تبتكر الجهات الفاعلة غير الحكومية في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتناصرهما

تساهم الجهات الفاعلة غير الحكومية، مثل المجتمع المدني والمنظمات الشعبية والأوساط الأكاديمية والمؤسسات والشركات، في الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال ابتكارات تطال الوصول والجودة ومن خلال المناصرة لتسليط الضوء على هذه المسألة.

عمل تربويون ملتزمون تاريخيًا، مثل فريدريش فروبيل Friedrich Fröbel وماريا مونتيسوري Maria Montessori ويوهان هاينريش بيستالوزي Johann Heinrich Pestalozzi ورودولف شتاينر Rudolf Steiner، الذين وضعوا أسس علم التربية والتنظيم في مجال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، خارج نظام التعليم العام النظامي أو على هامشه سعيًا إلى تحقيق رؤيتهم المتمثّلة بتعلّم مرتكز إلى الطفل وتعلّم ذاتي التوجيه. وقد نشأت مقاربة ريجيو إميليا Reggio Emilia الرائدة، التي ظهرت في شمال إيطاليا في أواخر الأربعينات من القرن الماضي، من أنشطة المنظمات الشعبية التي تبنّتها البلدية المحلية (Aljabreen, 2020).

لفت باحثون أكاديميون في الولايات المتحدة الانتباه إلى فعالية برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على المدى الطويل، وشجعوا السلطات العامة على توسيع نطاق مثل هذه البرامج (Schweinhart, 2016). وقد أكّد البحث العلمي، لا سيما في علم الأعصاب، العديد من الأفكار المتعمقة لهذه المقاربات التجريبية حول التجارب المناسبة من الناحية التنموية للأطفال الصغار، لا سيما كيف تؤثر تجارب الحياة على الدماغ وتبعاتها على التعلم والسلوك والتنمية (Center on the Developing Child, 2021; Lancet, 2016; Stack, 2013).

تقوم الحكومات من حول العالم، بما في ذلك حكومتا شيلي والأردن، بإشراك خبراء خارجيين وغير حكوميين لبناء توافق آراء وتعزيز ملكية الاستراتيجيات والسياسات الوطنية للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي هي قيد التطوير (Herrera et al., 2016; Sultana, 2009). في جمهورية مقدونيا الشمالية، وهي دولة تعاني من عدم مساواة كبير في الوصول إلى الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، تقوم جهات فاعلة غير حكومية، بدعم من الاتحاد الأوروبي، بتعبئة شبكات مقدمي الخدمات والمجتمع المدني وصانعي السياسات وكليات تدريب المعلّمين لتعزيز الإنصاف والجودة في الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Step by Step, 2019). أما في سلوفينيا ، فتسعى الجهات الفاعلة غير الحكومية إلى إدماج أطفال الروما في التعليم ما قبل الابتدائي وضمان انتقالهم السلس إلى المدرسة الابتدائية، بمشاركة المنظمات غير الحكومية التابعة للروما (Ionescu et al., 2019). وفي الولايات المتحدة، تساهم مجموعات المصالح في تشكيل سياسة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Karch, 2013). وتؤدي المنظمات غير الحكومية دورًا مهمًا في تعزيز الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لصالح الأطفال الذين يتخلّفون عن الركب (**الإطار 6.2**).

غير أن تأثير الجهات الفاعلة غير الحكومية ليس كلّه إيجابياً. فالشركات تؤثّر على العائلات من خلال الإعلانات فيما لا تفرض الحكومات لوائح تنظيمية تتناول منتجات التعلم لمعرفة ما إذا كانت مناسبة لمرحلة نمو الأطفال الصغار (**الإطار 6.3**).

اتؤثّر النقابات العمّالية، بما في ذلك نقابات العاملين في حقل رعاية الأطفال، هي أيضًا على الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ففي كندا، أضربت منظّمة Centrale des syndicats du Québec التي تضمّ في عضويتها 10,000 عامل في مجال الرعاية النهارية المنزلية، في أيلول/سبتمبر 2020 للمطالبة بأجور أعلى، إذ كانت أجورهم تقلّ عن أجور العمّال غير المدربين في مراكز الرعاية النهارية وتقلّ حتّى عن الحدّ الأدنى القانوني (Education International, 2020). في الاتحاد الأوروبي، تجري استشارة النقابات المهنية الخاصة برعاية الأطفال بشأن القضايا التي تؤثر على أعضائها، في إطار جهود المفوضية الأوروبية لتحسين جودة التوظيف (European Public Service Union, 2017). ويُعتبر الاتحاد النروجي للمعلمين واتحاد المساعدين في رياض الأطفال من بين المنظمات المدعوّة إلى المناقشات التي تطال التعديلات التشريعية وتنفيذ الإستراتيجيات (Norway Ministry of Education and Research, 2014). في تنزانيا، قام اتحاد المعلمين، بالتعاون مع Education International الذي هو الاتحاد الدولي لنقابات المعلمين، وبتمويل من المنظمة غير الحكومية الدولية Comic Relief، بتنفيذ مشروع من أربع سنوات في منطقتين ريفيتين هدفه تطوير ملف كفايات للمربّين العاملين في مجال الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعزيز المعايير المهنية في مجال التدريس، ودعم كادر يضمّ حوالى 350 معلمًا للحصول على شهادات (Education International, 2021).

تضطلع شبكات دولية غير حكومية، مثل شبكة العمل لتنمية الطفولة المبكرة، بجهود مناصرة عالمية بدعم من أعضاء منخرطين (Zonji, 2018). ويتم تكرار هذه الجهود على المستوى الإقليمي من قبل منظمات معيّنة، من بينها شبكة الطفولة المبكرة في أفريقيا، والشبكة العربية للطفولة المبكرة، والشبكة الإقليمية لآسيا والمحيط الهادئ لمرحلة الطفولة المبكرة، التي تضمّ جهات فاعلة غير حكومية ضمن أعضائها. تساعد هذه المنظمات

في تبادل المعلومات وتوفّر قدرات وخبرات وموارد إضافية للترجمة ولتكييف التطورات المتعلّقة بالرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مع السياقات الوطنية (Vargas-Barón, 2015).

تنشط المؤسّسات في هذه الشبكات وتؤدي دورًا مهمًا في مناصرة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. لمؤسسةBernard van Leer خبرة من سبعة عقود في مجال التأكيد على أهمية السنوات الأولى وتقديم الدعم المالي وجمع الخبرات. وتركّز استراتيجيتها الحالية على تعليم أولياء الأمور، والتركيز على الطفولة المبكرة في حقل التخطيط الحضري، وتقديم المشورة بشأن توسيع نطاق مبادرات تنمية الطفولة المبكرة. فقد أجرت، على سبيل المثال، أبحاثًا حول كيفية ضمان استدامة برامج عامة رائدة، مثل Criança Feliz في البرازيل (Datla, 2021) و Cuna Másفي بيرو (Datla, 2018)، وكيفية التأكّد من وصول الأحياء الفقيرة وتجمّعات اللاجئين إلى الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في أماكن قريبة (Arup and Bernard van Leer Foundation, 2020). من جهتها، تُعتبر مؤسسة الآغا خان، التي تنشط بشكل ملحوظ في آسيا الوسطى وشرق أفريقيا، ومؤسسات المجتمع المفتوحOpen Society ، التي تعمل بشكل خاص في وسط وشرق أوروبا وفي القوقاز من خلال الرابطة الدوليةStep by Step ، أمثلة أخرى عن الجهات الفاعلة غير الحكومية التي تحشد الدعم للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتؤمن المناصرة لهما (Vargas-Barón, 2015).

الخاتمة

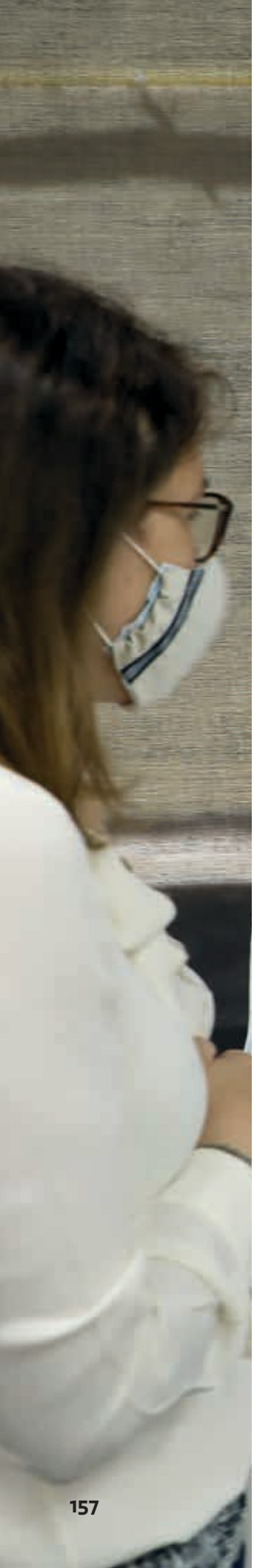
عندما يكون القطاع العام غير قادر على تقديم خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للأسر والأطفال من الولادة حتى سنّ الالتحاق بالمدرسة، تستجيب جهات فاعلة غير حكومية للطلب. وتتراوح خدمات هذه الجهات الفاعلة بين رعاية الأطفال غير المسجلة وغير النظامية إلى رياض الأطفال النظامية، بغضّ النظر عمّا إذا كانت منظمات غير ربحية وغير حكومية ودينية ومجتمعية أو جهات فاعلة خاصة ربحية. ومع ذلك، على الرغم من وجود هذه المجموعة من مقدمي الخدمات، فإن الوصول يشكّل تحديًا بالنسبة إلى العديد من الأسر المحرومة بسبب ارتفاع التكاليف ونقص الدعم المالي. علاوةً على ذلك، تختلف الجودة عبر هذا الطيف المتنوع من مزوّدي الخدمات الحكوميين وغير الحكوميين اختلافًا كبيرًا، مما يستلزم معايير جودة موحّدة ولوائح تنظيمية أقوى وآليات أصلب لضمان الجودة.

تستمر عملية تقديم الخدمات غير الحكومية في النمو في العديد من البلدان، ويتّضح دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في التأثير على تطوير السياسات. ففي حين ساعدت الجهود الحكومية لتوسيع نطاق التعليم ما قبل الابتدائي على زيادة الالتحاق في بعض السياقات، يتعيّن تسريع جهود الحوكمة والرصد التي تشمل المجموعة الكاملة من مقدمي الخدمات غير الحكوميين والسكان المستهدفين. ومع استمرار جائحة كوفيد- 19 التي تلقي بظلالها على القطاع، سيكون من المهمّ توفير ترتيبات فعّالة.



آية ويمامة وبلسم وآية (من اليسار إلى اليمين) هنّ طالبات سوريات لاجئات يدرسن التمريض في كلية لومينوس الجامعية التقنية في الأردن. وهنّ يقلن إنّ المختبر سيساعدهنّ على محاكاة بيئة المستشفى التي سوف يمارسن عملهنّ فيها في المستقبل.

مصدر الصورة: UNHCR/Lilly Carlisle



الفصل

7

مرحلة التعليم الجامعي



الرسائل الرئيسية

تضمّ الجهات الفاعلة غير الحكومية أكثر من ثلث الطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعي، وهي نسبة بقيت مستقرةً في العقد الثاني من القرن الواحد والعشرين.

- إنّ حصّة القطاع الخاص في التعليم الجامعي أعلى من حصّته في التعليم الثانوي في 96 من 131 دولة.

يمكن أن يشكّل التعليم الجامعي غير الحكومي تحديًا لجودة النظام.

- تنقسم الآراء حول فوائد التوجّه نحو الربحية في قطاع التعليم الجامعي. وفي الولايات المتحدة تتدهور نتائج الطلاب مع ازدياد الحوافز لتعظيم الأرباح.
- قد يؤدّي تركيز المؤسسات غير الحكومية على الاستجابة لاحتياجات سوق العمل إلى إضعاف الابتكار. ففي الهند، تقدّم حوالي 40٪ من الكليات الخاصة تخصّصًا دراسيًا واحدًا فقط.
- في دول الجنوب يتمّ تدريب أعداد كبيرة من المعلّمين في مؤسسات غير حكومية. وقد حظرت شيلي والمكسيك هذه الممارسة بسبب مخاوف تتعلّق بالجودة.
- من المرجّح أن يعمل الموظّفون في الجامعات غير الحكومية بدوام جزئي فقط، حيث أنهم غالبًا ما يمارسون عملَين وعملهم الأساسي هو في المؤسسات الحكوميّة، مما يهدّد جودة التدريس. وقد حظر الموزمبيق هذه الممارسة.

قد تقوم الجهات غير الحكومية المزوّدة للتعليم بتحسين أو إعاقة النفاذ إلى التعليم الجامعي.

- تميل الجهات غير الحكومية المزوّدة للتعليم إلى اختيار الطلّاب الذين بمقدورهم الدفع. في كولومبيا، كانت نسبة الطلاب المسجّلين في المؤسسات غير الحكومية أعلى بنسبة 17 نقطةً مئويةً في المناطق الحضرية عنها في المناطق الريفية في العام 2018.
- يمكن أن توفّر المعاهد غير الحكومية مزيدًا من المرونة. في البرازيل، 68٪ من الطلاب في الجامعات غير الحكومية مسجّلون في الدروس المسائية، ممّا يسمح لهم بالعمل خلال النهار.

يمكن للوائح التنظيمية أن تحمي الجودة وميسورية التكلفة وفقًا للسياق والقدرات والموارد.

- إنّ آليات ضمان الجودة حديثة وتميل إلى التركيز على التأسيس والتشغيل أكثر منه على الجودة والنتائج. ولم يكن لبنغلاديش إطار اعتماد حتى العام 2017. ولم تكن معظم المؤسسات الخاصة البالغ عددها 32 في بيرو معتمدةً حتى منتصف العام 2019.
- إنّ اللوائح التنظيمية التي تركّز على تعزيز الإنصاف ليست شائعةً، وعادةً ما تستهدف مزوّدي الخدمات الذين يتلقون تمويلًا حكوميًا فحسب. تحجز الحكومة في رومانيا أماكن خالية من الرسوم لطلاب المدارس الثانوية الريفية ولطلاب الروما، ولكن فقط في الجامعات الحكومية.

إنّ الطريقة التي يتمّ بها تمويل التعليم الجامعي الخاص لها تداعيات على الإنصاف والجودة.

- تموّل الحكومات المؤسسات غير الحكومية بشكل مباشر، من خلال الإعفاءات الضريبية والمنح البحثية، أو بشكل غير مباشر، من خلال المنح الدراسية والقروض المقدّمة للطلاب. في أستراليا، تغطّي الحكومة 55٪ من الإنفاق على مؤسسات التعليم الجامعي، ثلثها تقريبًا عبر مساعدات للأسر.
- تقوم المؤسسات غير الحكومية أيضًا بتحصيل الإيرادات من خلال القروض والسندات. وقد بلغ إصدار السندات الجامعية 11.4 مليار دولار أمريكي بحلول منتصف العام 2019، أي أكثر من ضعف معدّل العام السابق.

تتحمّل الأسر نصيبًا أكبر من تكاليف التعليم الجامعي.

- تدير أكثر من 70 دولةً برامج قروض للطلاب، وهي غالبًا مدعومة من الحكومة، ممّا قد يؤدّي إلى زيادة الرسوم الدراسية، كما هي الحال في البرازيل.
- تساعد بعض الجهات الفاعلة غير الحكومية في تغطية تكاليف الطلاب عبر المنح الدراسية والقروض. في بنغلاديش، على الجامعات غير الحكومية تخصيص 2٪ إلى 5٪ من إيراداتها للمنح الدراسية أو الإعانات.

يلتحق أكثر من طالب من كلّ ثلاثة طلاب جامعيين بمؤسسات غير حكومية 160
تختلف التنظيمات التي ترعى التعليم الجامعي غير الحكومي 170
لطرق التمويل تداعيات على الجودة والإنصاف 174
تؤثّر الجهات الفاعلة غير الحكومية على التعليم الجامعي من خلال آليات متعددة 178
الخاتمة 180

تضمن جميع البلدان تقريبًا التعليم الجامعي من خلال جهات فاعلة حكومية وغير حكومية. ولكنّ مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية تثير أسئلةً وتطرح تحديات أمام تحقيق الجودة وميسورية التكلفة، وهما البعدان الرئيسيان للغاية 4.3. كذلك، فإنّ الخطّ الفاصل بين التعليم الجامعي الحكومي وغير الحكومي غير واضح، حيث أنّ الجهات الفاعلة غير الحكومية لا تشارك فقط في تقديم الخدمات التعليمية ولكن أيضًا في التمويل والتأثير على المؤسسات الحكومية والقطاع ككلّ.

وللمؤسسات غير الحكومية آثار على جودة النظام. فقد تقوّض الابتكار إذا ركّزت على سبيل المثال على مهارات معيّنة استجابةً لاحتياجات سوق العمل. ويميل أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات غير الحكومية الى العمل بدوام جزئي. كذلك، تؤثّر المؤسسات غير الحكومية على ميسورية التكاليف. فقد تستهدف مثلًا الطلّاب الذين بمقدورهم دفع تكاليف التعليم الجامعي، حتى لو كانت، في بعض الحالات، تستهدف الفئات المعرّضة لخطر الاستبعاد.

ويتنوّع التنظيم الذي يرعى التعليم الجامعي غير الحكومي كما وتتنوّع الآليات المستخدمة لضمان الجودة للتأكّد من تطبيق المعايير الدنيا. واللوائح التنظيمية التي تركّز على تعزيز الإنصاف ليست شائعة. كذلك، فإنّ طرق تمويل المؤسسات غير الحكومية، على غرار نفاذها إلى التمويل الحكومي ومدى اعتمادها على الرسوم، لها تداعيات على الجودة والإنصاف. ويتمّ دعم بعض المؤسسات من قبل جهات فاعلة غير حكومية بطرق تتجاوز الرسوم. بالإضافة إلى ذلك، يتمّ دعم الأسر لتتحمّل حصةً أكبر من تمويل التعليم الجامعي، بما في ذلك في المؤسسات غير الحكومية، من خلال القروض والمنح الدراسية واتفاقيات تقاسم الدخل.

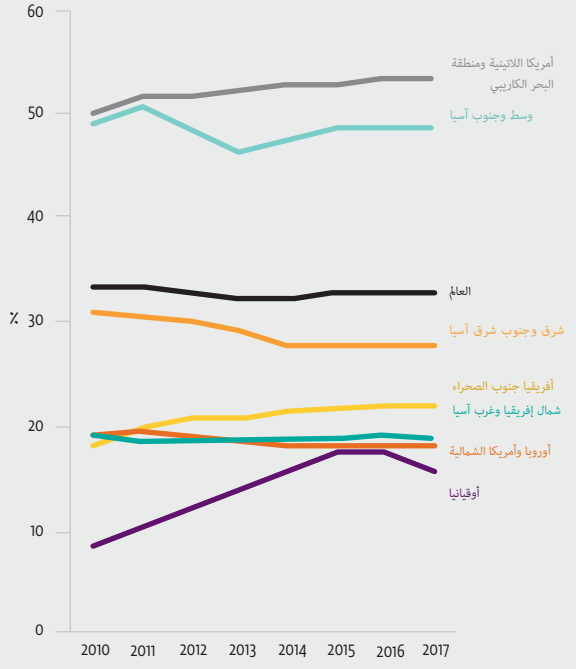
يلتحق أكثر من طالب من كلّ ثلاثة طلاب جامعيين بمؤسسات غير حكومية

يمثل قياس مدى مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في توفير التعليم الجامعي تحديًا فعليًا. فتنوّع المؤسسات يعني أنّ التمييز بين التعليم الحكومي وغير الحكومي غير واضح. ويعرّف معهد اليونسكو للإحصاء (UIS) المؤسسات الخاصة على أنّها تلك التي تخضع لرقابة وإدارة منظمّة غير حكومية (NGO) أو تلك التي يتكوّن مجلس إدارتها في الغالب من أعضاء لم يتمّ اختيارهم من قبل وكالة حكومية. ووفقًا لهذا التعريف، يتبيّن أنّ نحو 33٪ من الطلاب ملتحقون بمؤسسات خاصة على مستوى العالم، وهو رقم بقي مستقرًا في السنوات الأخيرة. وقد سُجّلت النسب الأعلى في وسط وجنوب آسيا (49٪) وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (54٪) (**الشكل 7.1 أ**). لكنّ المتوسطات الإقليمية تخفي اختلافات كبيرةً بين البلدان (**الشكل 7.1 ب**).

وعلى الرغم من عدم وجود بيانات كافية قابلة للمقارنة لتحديد اتجاه طويل الأجل، يبدو أنّ حصّة القطاع الخاص ظلّت مستقرةً نسبيًا في العقد الثاني من القرن الواحد والعشرين. وهي تتزايد في بعض البلدان وتتناقص في بلدان أخرى (**الإطار 7.1**). وقد ركّزت السياسات في بعض البلدان على توسيع نطاق تزويد التعليم الجامعي الحكومي، ممّا قلّل من حجم قطاع التعليم غير الحكومي. وفي كولومبيا والفلبين، أدى التوسّع في توفير التعليم الحكومي من خلال إنشاء مؤسسات حكومية جديدة إلى انخفاض نسبة الطلاب المسجّلين في التعليم غير الحكومي، حتى لو استمرّ العدد المطلق في الارتفاع (Levy, 2015b).

الشكل 7.1:
إنّ الاتجاهات الإقليمية في نسبة الالتحاق بالتعليم الجامعي الخاص تخفي اتجاهات وطنية متباينة

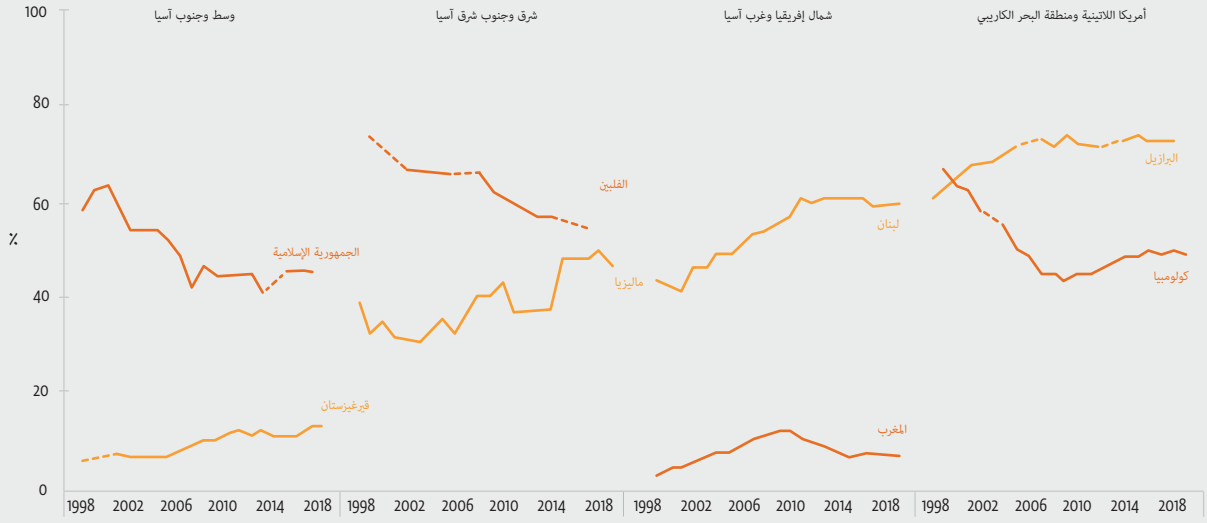
أ. نسبة الالتحاق بالتعليم الجامعي في المؤسسات الخاصة، حسب المنطقة، *2010-2017*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_1a

المصدر: Buckner(2021)، استنادًا إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء وPROPHE.

ب. النسبة المئوية للالتحاق بالتعليم الجامعي في المؤسسات الخاصة، بلدان مختارة، *1998-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_1b

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

> إنّ حصّة القطاع الخاص في التعليم الجامعي أعلى من حصته في التعليم الابتدائي في 99 من أصل 131 دولةً وأعلى من حصّته في التعليم الثانوي في 96 دولةً

إنّ حصّة القطاع الخاص في التعليم الجامعي أعلى من حصته في التعليم الابتدائي في 99 من أصل 131 دولةً وأعلى من حصّته في التعليم الثانوي في 96 دولةً على عكس التعليم الإلزامي، حيث أعطت الحكومات الأولوية لتوسيع نطاق المدارس الحكومية أو، في بعض الحالات، لاستحواذ المدارس غير الحكومية، فكان تغيير وضع الجامعات غير الحكومية أقلّ أهميةً. وفي بنغلاديش، عزّزت سياسة التعليم الوطنية لعام 2010 دور مقدمي خدمات التعليم الجامعي غير الحكوميين لكنّها دعت إلى تأميم التعليم الابتدائي. وفي العام 2014، أممّت الحكومة 30 ألف مدرسة ابتدائية غير حكومية تقريبًا (BRA C, 2021).

وعندما يتزايد عدد مزوّدي التعليم غير الحكوميين، يُفسّر ذلك عادةً على أنّه للاستجابة لطلب توفير تعليم جامعي "مختلف" أو "أفضل" أو "أكثر". وبناءً على ذلك، هناك ثلاثة أنواع رئيسية من المؤسسات غير الحكومية: الدينية - الثقافية، والنخبوية، ومؤسسات استيعاب الطلب، وهو مصطلح يُستخدم بشكل شائع لوصف كتلة المؤسسات الأصغر غير الدينية (Levy, 2006; Pachuashvili, 2009).

الإطار 7.1:

في بنغلاديش وبولندا، انخفضت حصّة المؤسسات غير الحكومية من الالتحاق بالتعليم الجامعي

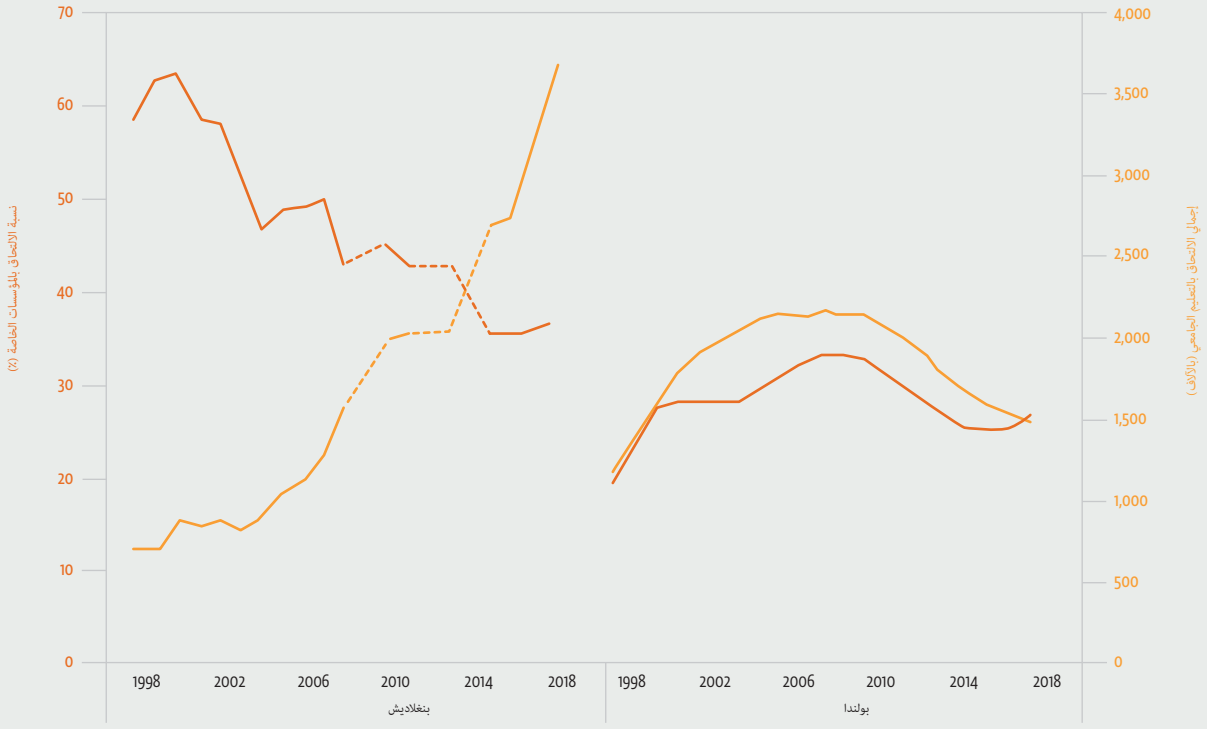
بدأت بنغلاديش بالسماح لمؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية بالعمل في العام 1992 (Ahmed, 2015). وبعد نموّ أوّلي، انخفض نصيب هذه المؤسسات من الالتحاق بالتعليم الجامعي إلى النصف تقريبًا، من 64٪ في العام 2001 إلى 35٪ في العام 2016، بينما ارتفع معدّل الالتحاق الإجمالي بالتعليم الجامعي من 7٪ إلى 18٪. واستوعبت الحكومة الحصّة الأكبر من نموّ الطلب من خلال زيادة عدد المؤسسات الحكومية - لا سيّما المؤسسات المهنية والتقنية، التي انخفضت في القطاع غير الحكومي - وعبر فرض رسوم أدنى بكثير من المؤسسات غير الحكومية. (Bangladesh University Grants Commission, 2018; BRAC, 2021) (**الشكل 7.2**).

وفي بولندا، انخفضت حصّة المؤسسات غير الحكومية في الالتحاق بالتعليم الجامعي من 33٪ في العام 2008 إلى 27٪ في العام 2018، ويرجع ذلك إلى حدّ كبير إلى التحوّل الديموغرافي (Kwiek, 2016, 2018). وقد انخفض الالتحاق بالتعليم الجامعي الإجمالي بنسبة 31٪ في تلك الفترة: أي أنّ القطاع الحكومي لعام 2008 كان سيستوعب تقريبًا كامل الطلب الحالي على التعليم الجامعي. وفي البلدان التي ينخفض فيها إجمالي الالتحاق، تتأثّر عادةً المؤسسات الصغيرة غير الحكومية أكثر من المؤسسات الكبيرة. وهذا يصحّ بشكل خاص عندما تكون المؤسسات الحكومية تفرض رسومًا أقلّ وتقدّم جودةً معقولةً أو عالية. ويسمح انخفاض الالتحاق أيضًا للحكومات أن تزيد الإنفاق الحكومي على كلّ طالب في المؤسسات الحكومية، على الأقلّ مؤقتًا.

الشكل 7.2

قد تنخفض نسبة الالتحاق بالتعليم غير الحكومي بغض النظر عن الاتجاه العام للالتحاق

نسبة الالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعي الخاصة وإجمالي الالتحاق بالتعليم الجامعي، بنغلاديش وبولندا، *1998-2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_2

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

إنّ المؤسسات ذات التوجّه الديني أو الثقافي مرتبطة بمسائل تتعلّق بالتاريخ والتقاليد

للمؤسسات الدينية تاريخ طويل قد يعود في بعض الحالات إلى أصل تكوين الجامعات في أوروبا وآسيا (Altbach et al., 2021). واليوم، لا تزال بارزةً في العديد من البلدان. ففي جنوب شرق آسيا، تنتشر المؤسسات التعليمية الدينية. فنجد مؤسسات تعليم عالي إسلامية في إندونيسيا، ومؤسسات كاثوليكية في الفلبين ومؤسسات بوذية في تايلاند (Asian Development Bank, 2012; Welch, 2021).

وقد لعبت المنظّمات الدينية دورًا مهمًا كجهات غير حكومية مزوّدة للتعليم الجامعي في أمريكا اللاتينية وأفريقيا جنوب الصحراء، وكانت أفريقيا جنوب الصحراء نقطةً ساخنةً لتوسّع التعليم الجامعي المسيحي اليوم (Carpenter, 2017; Durham and Sampaio, 2000; Levy and Tamrat, 2021). وفي كينيا، أسّس المبشّرون أوّل مؤسسات تعليم جامعي غير حكومي خلال حقبة الاستعمار ولا تزال الدولة تحمل هذا الإرث. واليوم، تُدار معظم المؤسسات غير الحكومية في البلاد من قبل المنظمات الدينية (Carpenter, 2017; Onsongo, 2007).

وقد تمّ إنشاء مؤسسات غير حكومية ذات توجّه ثقافي من قبل مجموعات عرقيّة مختلفة، لا سيّما في البلدان ذات الفئات السكانية غير المتجانسة. فللمجتمعات العرقية في إندونيسيا وماليزيا مؤسسات غير حكومية تقدّم منحًا دراسيةً لأفراد مجتمعاتها (Asian Development Bank, 2012; Welch, 2021). وفي ماليزيا، أدّى اعتماد حصص عرقية في المؤسسات الحكومية بعد الاستقلال إلى تقييد النفاذ لغير البوميبوترا (العرق المالاوي)، ممّا دفع بالماليزيين من أصل صيني وهندي نحو القطاع غير الحكومي (Jie, 2018; Welch, 2021). وتشير بعض التقديرات إلى أنّ 85٪من الطلاب في المؤسسات الحكومية هم من البوميبوترا وأكثر من 90٪ من الملتحقين بالمؤسسات غير الحكومية هم من غير البوميبوترا (Welch, 2021).

ويمكن أن يؤثّر التباين العرقي واللغوي بين السكّان على توجّه الحكومات نحو التعليم غير الحكومي. فبعد تغيير النظام في دول البلطيق في العام 1989، حظرت قوانين اللّغة التدريس في القطاع الحكومي بلغات أخرى غير اللّغة الوطنية. لذلك، فإنّ معظم الطلب على التعليم غير الحكومي في تلك البلدان كان لمزوّدي الخدمات التعليمية باللّغة الروسية. وقد سمحت لاتفيا وإستونيا، اللتان كانت تضمّان أقليات كبيرةً ناطقةً بالروسية، بإنشاء مؤسسات جامعية روسية غير حكومية بُعيد تغيير النظام (Pachuashvili, 2011). ولا تزال اللّغة تلعب دورًا مهمًا في القطاع غير الحكومي في لاتفيا. ففي العام 2017، من مجموع الطلاب في المؤسسات الجامعية غير الحكومية، 29٪ يدرسون باللّغة الروسية، و19٪ باللّغة الإنجليزية و10٪ بلغات متعددة. وفي العام 2018، وسّع قانون جديد الالتزام باللّغة الوطنية ليشمل المؤسسات غير الحكومية، مع استثناءات طفيفة للّغات الرسمية في الاتحاد الأوروبي، ممّا استبعد فعليًا التعليم بالروسية (Kuzmin, 2018).

تشجّع الميزانيات المحدودة والسياسات الصديقة للسوق على التوسّع

إنّ انتشار المؤسسات غير الحكومية التي ليست لا نخبويةً ولا دينيةً ولا ثقافيةً، والتي يشار إليها غالبًا باسم مؤسسات استيعاب الطلب، هي ظاهرة حديثة نسبيًا وسريعة النمو ظهرت استجابةً للطلب المتزايد وفي سياق ميزانيات حكومية محدودة (Levy, 2013; Welch, 2021). وفي العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، أصبحت السياسات التي تعزّز المشاركة غير الحكومية في التعليم الجامعي شائعةً في التسعينات، غالبًا بتشجيع من المؤسسات المالية الدولية (Task Force on Higher Education and Society, 2000).

وتاريخيًا، كانت مؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية في أمريكا اللاتينية إمّا مؤسسات نخبوية مسيحية أو علمانية. لكن التوسّع منذ الستينات تميّز بوجود مؤسسات غير حكومية أصغر تهدف إلى استيعاب الطلب الزائد (Durham and Sampaio, 2000; Levy, 1986). وقد ساهم عاملان في هذا التطوّر. أولًا، زادت الحكومات مرونة القطاع غير الحكومي لإنشاء مؤسسات أو برامج بشكل سريع. ثانيًا، في سياق مالي غير مشجّع، أوصى صندوق النقد الدولي والبنك الدولي بتخفيض التمويل العام للتعليم الجامعي (Corbucci et al., 2016; Ferreyra et al., 2017).

وقد لوحظ نمط مماثل في أفريقيا جنوب الصحراء، خاصةً في البلدان الناطقة بالإنجليزية (Levy, 2007; Varghese, 2016). فبعد تأميم التعليم الجامعي بعد الاستقلال، استحوذت المؤسسات الصغيرة غير النخبوية وغير الدينية على معظم الارتفاع الذي سُجّل في الالتحاق بالتعليم الجامعي (Irene and Hussain, 2020). كما وقادت هذه المؤسسات أيضًا توسّع القطاع غير الحكومي في أوروبا الوسطى والشرقية منذ التحوّل في التسعينات، ويرجع ذلك جزئيًا إلى تحوّل السياسات نحو سياسات صديقة للسوق (Kwiek, 2016). وتفسّر عوامل مماثلة التوسّع في الهند منذ التسعينات، بعد عكس الاستراتيجية التي اتُبعت بعد الاستقلال لتوسيع نطاق التعليم الجامعي من خلال المؤسسات الحكومية (Ravi et al., 2019; Varghese and Panigrahi, 2019).

كما ونمت هذه المؤسسات في سياقات شهدت أزمات أو اضطرابات أساسية في توفير الخدمات العامة. ففي كوت ديفوار، أدّت الأزمة السياسية في 2011/2010 إلى إغلاق العديد من المؤسسات الحكومية لإجراء إصلاحات في البنية التحتية، ممّا أدى إلى زيادة معدّلات الالتحاق بالمؤسسات غير الحكومية (World Bank, 2017). كذلك، أدّت الحرب الأهلية في لبنان إلى اضطرابات كبيرة في نظام التعليم

> لعبت المنظّمات الدينية دورًا مهمًا كجهات غير حكومية مزوّدة للتعليم الجامعي في أمريكا اللاتينية وأفريقيا جنوب الصحراء

الجامعي الحكومي، ممّا أدى إلى تفكّك الجامعة الوطنية في العام 1974 وظهور مؤسسات تجارية ودينية غير حكومية (Buckner, 2011).

يؤدّي الطلب من الفئات الثرية أحيانًا إلى نشوء مؤسسات نخبوية غير حكومية

قد تنشأ المؤسسات النخبوية غير الحكومية استجابةً لما يُعتبر انخفاضًا في جودة الجامعات الحكومية، وهو قلق تُعبّر عنه أحيانًا فئات المجتمع الأشد ثراءً، على سبيل المثال، في أمريكا اللاتينية في منتصف القرن العشرين (Durham and Sampaio, 2000; Levy, 2006). وفي جنوب أفريقيا، يُعزى توسّع القطاع غير الحكومي في منتصف التسعينات جزئيًا أيضًا إلى طلب السكان البيض الحصول على "تعليم أفضل" (Tamrat, 2017).

والمؤسسات النخبوية غير الحكومية هي أندر أنواع المؤسسات غير الحكومية. ففي معظم البلدان، تتمتّع الجامعات الحكومية بأعلى مكانة. ومع ذلك، يوجد في بعض البلدان جامعات غير حكومية من الدرجة الأولى، مثل مؤسسات النخبة Ivy League في الولايات المتحدة والجامعات الكاثوليكية في أمريكا اللاتينية وأجزاء أخرى من العالم (Altbach et al., 2021). وفي البلدان ذات التاريخ الطويل في التعليم الجامعي الديني، من الشائع أن تكون المؤسسات دينيةً ونخبويةً في الوقت نفسه. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية، على سبيل المثال، لطالما كانت أكثر المؤسسات المرموقة الآن وتاريخيًا من المؤسسات الدينية (Gérard, 2020).

وإنّ محاولات الدول لرفع مكانة نظام التعليم الجامعي من خلال مؤسسات غير حكومية هي ظاهرة حديثة. فقد قدّمت الحكومة في الهند خطةً تقضي باختيار 20 مؤسسةً لتصبح مؤسسات ذات مستوى عالمي، نصفها غير حكومي (Chattopadhyay, 2019). وفي العام 2014، بدأت الحكومة اليابانية مشروع Top Global University Project لتعزيز المكانة العالمية لجامعات مختارة. ومن بين 37 مؤسسةً تمّ اختيارها، كانت 14 من المؤسسات غير الحكومية (MEXT, 2014). وفي المغرب، يتمّ تحويل قطاع التعليم الجامعي غير الحكومي، الذي كان يتألّف في الأصل من مؤسسات صغيرة ذات توجه مهني، تلبيةً لاحتياجات النخب الوطنية والشتات المغربي والطلاب الدوليين. وتقدّم الحكومة حوافز للمؤسسات غير الحكومية تحثها على اتباع نموذج جامعات النخبة الأمريكية، ممّا يتطلّب منها أن يكون لها حرم جامعي كامل، ومهاجع للطلاب ومركز أبحاث (Buckner, 2018).

ومن الأنواع الحديثة لمؤسسات النخبة الحرم الجامعي الدولي، الذي تمّ تيسيره من خلال الاتفاق العام بشأن التجارة في الخدمات لعام 1995، والذي اعترف بالتعليم الجامعي كخدمة قابلة للتداول وشجّع على ترتيبات مختلفة للتزويد غير الحكومي العابر للحدود (Altbach et al., 2021). وقد تمّ تعزيز هذه المقاربة منذ ذلك الحين من خلال إدراج التعليم الجامعي في مفاوضات التجارة الدولية الأخرى، بما في ذلك الشراكة عبر المحيط الهادئ (Australia DFAT, 2016) والاتفاق الاقتصادي والتجاري الشامل

> حاولت بعض الدول مؤخرًا أن ترفع مكانة نظام التعليم الجامعي من خلال مؤسسات غير حكومية

(Davies, 2018). وبعد انضمام الصين إلى منظمة التجارة العالمية في العام 2000، فتحت سوقها للتعليم الجامعي وانضمت إلى الجهود الساعية إلى بناء "جامعات عالمية" من خلال تشجيع التعاون بين المؤسسات المحلية والأجنبية الرائدة. وارتفع عدد المؤسسات القائمة على هذه الجهود من مؤسسة واحدة في العام 2004 إلى 12 مؤسسةً في العام 2019 (Mok, 2021).

غالبًا ما يكون الحدّ الفاصل بين التعليم الجامعي الحكومي وغير الحكومي غير واضح

غالبًا ما تطمس ترتيبات الملكية والرقابة والحوكمة المختلفة في التعليم الجامعي الخطوط الفاصلة بين الجهات الحكومية وغير الحكومية. ومن الأمثلة المعروفة جيدًا المملكة المتحدة، حيث تُعتبر معظم الجامعات جامعات حكوميةً وتتلقى تمويلًا حكوميًا كبيرًا ولكنّها تخضع لإدارة جهات فاعلة غير حكومية، وبالتالي تعتبر خاصةً في الإحصائيات الدولية (Knight, 2006). وتتلقّى جامعة نيروبي، أقدم وأكبر جامعة حكومية في كينيا، غالبية أموالها من مصادر خاصة وتعتمد مقاربةً تجاريةً في مجال الحوكمة، تركّز على إنتاج الدخل وتعزيز ممارسات ريادة الأعمال في المؤسسة (Provini, 2019).

والجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا هي مؤسسة حكومية بموجب القانون ولكنّها تخضع لقانون الشركات، ولها مجلس محافظين يضمّ خمسة أعضاء من دول إسلامية وممثّل عن منظّمة التعاون الإسلامي (Welch, 2021). وفي فييت نام ، تمّ إنشاء جامعة كمركز تدريب لفرع إحدى الشركات المملوكة للدولة. وقد تمّت خصخصة الفرع لاحقًا، لكنّ الجامعة لا تزال مرتبطةً بالشركة الأمّ المملوكة للدولة (Chau et al., 2020).

وفي القطاع غير الحكومي، من الصعب التمييز بين المؤسسات الربحية والمؤسسات غير الهادفة للربح. ففي شيلي، تمتلك بعض الشركات الكبيرة المتعددة الجنسيات والهادفة للربح مثل Laureate Education جامعات، على الرغم من أنّ الدولة لا تسمح بالجامعات الهادفة للربح (Bernasconi, 2013). وقد أوضح قرار صدر مؤخرًا أنّ الجامعات يمكن أن تكون مملوكةً أو خاضعةً لشركة هادفة للربح ولكن لا يمكن تشغيلها كمؤسسات هادفة للربح (Educación 2020, 2018; Hurtado, 2020). وفي ماليزيا، تمتلك شركة ربحية مملوكة لكيان غير ربحي مؤسستين (Welch, 2021). من جهة أخرى، تستخدم مؤسسات عدة غير هادفة للربح ثغرات لتوزيع الأرباح، ممّا دفع ببعض البلدان، مثل البرازيل (منذ العام 1997)، إلى السماح للمؤسسات الهادفة للربح بالعمل على أمل تحصيل الضرائب منها (Almeida de Carvalho, 2013). وحتى داخل القطاع الربحي، يعيق الغموض بشأن المؤسسات التي تُعتبر قانونيًا مؤسسات

> في القطاع غير الحكومي، من الصعب التمييز بين المؤسسات الربحية والمؤسسات غير الهادفة للربح

للتعليم الجامعي، لا شركات للتدريب، عمليّة تنظيم القطاع، حيث تخضع الأولى لقانون التعليم والأخيرة لقانون الأعمال (Levy, 2015a).

وإنّ ارتفاع تزويد التعليم الجامعي عبر الحدود يزيد من تعقيد مسائل الملكية والتنظيم. وتعتبر فروع مؤسسات التعليم الجامعي الحكومية الأسترالية والبريطانية والأمريكية مؤسسات خاصةً في ماليزيا. وفي فييت نام، تُعتبر جامعة RMIT والجامعة البريطانية في فيتنام، التي تديرها مؤسسات حكومية، جامعات خاصةً، بينما تُعتبر الجامعة الفييتامية الألمانية وجامعة العلوم والتكنولوجيا في هانوي، والمعروفة أيضًا باسم جامعة فييت نام-فرنسا، من الجامعات الحكومية (Welch, 2021).

لبروز المؤسسات غير الحكومية آثار على جودة النظام

كما هي الحال في مستويات التعليم الأخرى، فإن الحجّة الشائعة التي تستخدمها الجهات الفاعلة غير الحكومية هي أنّها ترفع من المنافسة ومن جودة النظام. ومع ذلك، لا تُعدّ المنافسة في التعليم الجامعي مثاليةً، حيث أنّ تكاليف الدخول مرتفعة والخدمات متباينة جدًا من حيث الموقع ونوع البرنامج وقدرة الطلاب ومجالات الدراسة والصرامة (Ferreyra et al., 2017). وقد لا يكون من الممكن تحسين هذه العوامل والعوامل الأخرى المتعلّقة بالنظام.

إنّ تأثير التوجّه نحو الربحية على الجودة موضوع يثير نقاشًا حادًا

من جهة، يجادل مؤيدو المؤسسات الربحية بأنّ الحاجة إلى جذب الطلاب تخلق المنافسة والحوافز لتحسين الجودة. ومن جهة أخرى، يؤكّد المعارضون أنّ هذه الآلية لا تعمل في سوق غير مثالي على غرار سوق التعليم الجامعي (Altbach et al., 2021). فقرار متابعة الدراسات العليا يخضع لقيود مالية على المدى القصير ولقيود متعلّقة بالمعلومات حول الموضوع - والتي عادةً ما تكون على حساب الطلاب المحرومين - ولا يُتخّذ بناءً على الأهداف الأكاديمية والعوائد المحتملة على المدى الطويل (Knobel and Verhine, 2017).

لكنّ المؤسسات الربحية لا تشبه بعضها البعض. فكلّ نوع يعتمد مستويات مختلفة من الحوافز الهادفة إلى تعظيم الربح. فمن جهة، يقوم الأفراد والعائلات والشركات الخاصة ببناء مؤسسات تعليمية جامعية هادفة للربح ولكنّها تعتمد المسؤولية الاجتماعية أو رؤىً مؤسسيةً تعطي الأولويّة للجودة ولنتائج الطلاب لا لتعظيم الربح (Tamrat, 2018). من جهة أخرى، تعتمد الشركات المدرجة في



البورصة وشركات الأسهم الخاصة حوافز أكبر لتعظيم الأرباح بفعل مسؤولياتها تجاه المساهمين والمستثمرين (Eaton et al., 2018).

وفي الولايات المتحدة، حيث يحظى هذا القطاع بدعم حكومي كبير (حوالي 90٪ من عائدات المؤسسات الربحية هي من المنح الفيدرالية والقروض المضمونة فيدراليًا)، يُلاحظ تدهور نتائج الطلاب مع ارتفاع الحوافز لتعظيم الأرباح. فعلى سبيل المثال، أدّى الاستحواذ على إحدى المؤسسات التعليمية الهادفة للربح من قبل شركة أسهم خاصة إلى انخفاض معدلات التخرّج وسداد القروض والأرباح المتعلّقة بسوق العمل نتيجةً لعدة عوامل منها انخفاض المدخلات التعليمية على غرار عدد المعلّمين لكلّ طالب وحصّة الإنفاق المخصص للتعليم (Eaton et al., 2018).

إنّ التركيز على مهارات تستجيب لحاجات سوق العمل قد يعيق الابتكار

قد يحتاج الطلاب في المؤسسات التي تفرض رسومًا إلى تعلّم مهارات تُكافأ في سوق العمل لكي يتمكّنوا من استرداد تكلفة دراستهم بعد التخرّج. ومع ذلك، فإنّ تركيز المؤسسات غير الحكومية على توفير مثل هذه المهارات يحدّ من دافعها للابتكار (Altbach et al., 2021). ويمكن ملاحظة ذلك في مجالات الدراسة التي يتمّ توفيرها والتركيز على قابليّة التوظيف كاستراتيجية تسويقية وكمصدر للمشروعية علمًا أنّ معدّل توظيف الخريجين يُستخدم كمؤشّر في جنوب شرق آسيا لتصنيف المؤسسات (Welch, 2021).

ويؤثّر الطلب على البرامج المتخصّصة وذات التوجّه المهني على نمو التعليم الجامعي في العديد من البلدان (Irene and Hussain, 2020; Muzammil, 2019) حيث تختار المؤسسات الأصغر ذات رأس المال المحدود توفير مجالات دراسة تتطلّب استثمارات أساسية قليلة في البنى التحتية وتخضع لتنظيم أقلّ من قبل الحكومات والجمعيات المهنية (Asian Development Bank, 2012; Teixeira et al., 2016). ففي الهند، غالبًا ما تقدّم الكلّيات الحكومية والتي تحظى بدعم من الحكومة تعليمًا عامًا بينما تقدّم الكلّيات الخاصة مقرّرات مهنية. وتقدّم حوالي 40٪ من الكلّيات الخاصة اختصاصًا واحدًا، وهو التعليم في معظم الأحيان (Muzammil, 2019). و67٪ من كلّيات تدريب المعلّمين هي كلّيات خاصة (Henry et al., 2020) (**الإطار 7.2**). وفي إندونيسيا، يدرس ثلثا المسجّلين في المؤسسات غير الحكومية التعليم أو العلوم الاجتماعية أو الأعمال (Welch, 2021). وفي فييت نام، تقدّم الجامعات الحكومية دراسة الطبّ أو الهندسة أو التكنولوجيا البيولوجية، تاركةً مجالات أخرى للجامعات الخاصة، والتي غالبًا ما تكون أصغر حجمًا وأكثر توجّهًا نحو المجالات المهنية (Altbach et al., 2021; Levy et al., 2020). ذلك وتمنع حكومة إثيوبيا المؤسسات غير الحكومية من تقديم شهادات في مجالات مثل القانون وإعداد المعلّمين (Tamrat and Levy, 2017).

وتقوم المؤسسات غير الحكومية بإقامة شبكات مع أصحاب العمل، على سبيل المثال عبر دعوتهم للتدريس والعمل معهم على تكييف البرامج والمناهج لتحسين النتائج لخرّيجيها. وفي ألمانيا، تقدّم معظم المؤسسات غير الحكومية شهادات في إدارة الأعمال والتواصل وذلك عبر تعاون وثيق مع القطاع الخاص (Altbach et al., 2021). وفي المغرب، تقوم CIRA، وهي من أكبر مؤسسات التعليم الخاصة، باستخدام مهنيين لإلقاء المحاضرات بحيث يتماشى المحتوى المدَرّس مع المعارف العملية الحديثة (Kalla, 2021). وتؤدّي ممارسات مماثلة معتمدة في السنغال إلى تغيير البرامج بوتيرة أكبر ممّا يحصل في الجامعات الحكومية (Dia and Goudiaby, 2020). ويُعتَبر الإرشاد المهني ومعارض الوظائف وشبكات الخرّيجين طرقًا أخرى للربط بسوق العمل وقد تمّ استخدامها، على سبيل المثال، في كينيا والمغرب وبيرو (Zuniga et al., 2021). وفي المملكة العربية السعودية، زادت المؤسسات غير الحكومية من معدّل توظيف الخرّيجين من خلال تغيير أنواع البرامج وأساليب التدريس، واستخدام اللّغة الإنجليزية في التدريس، وتوفير خدمات منظّمة في الإرشاد المبني على خبرات العمل والإرشاد المهني (Jamjoom, 2016).

عادةً ما لا يكون المعلّمون في المؤسسات غير الحكومية أساتذة بدوام كامل

يميل مزوّدو التعليم الجامعي غير الحكوميين إلى الاعتماد أكثر من الجامعات الحكومية على معلّمين يعملون بدوام جزئي (Levy and Tamrat, 2021; Salto, 2018; Welch, 2021). ففي السنغال، يعمل أقلّ من 20٪ من المعلّمين في المؤسسات غير الحكومية بعقود دائمة بدوام كامل (Dia and Goudiaby, 2020). أمّا في الولايات المتحدة، فعدد المعلّمين العاملين بدوام جزئي أعلى في المتوسط في المؤسسات غير الحكومية، ويرتفع بالتوازي مع ازدياد اعتماد المؤسسة على الرسوم (Liu and Zhang, 2013). وقد يعكس الاعتماد على معلّمين بدوام جزئي الارتباط الأقوى لهذه المؤسسات بسوق العمل، حيث يمكن أن يؤدي التركيز على التعلّم العملي إلى توظيف محاضرين من بين أشخاص محترفين يعملون في المجال. وقد يعكس ذلك أيضًا استراتيجيةً تهدف إلى توفير التكاليف (Teixeira et al., 2016).

والعمل في وظائف متعددة، أو الجمع بين الوظائف، هو عامل يفسّر ارتفاع حصة العقود بدوام جزئي. فهو يسمح للمؤسسات غير الحكومية الأحدث والأصغر باكتساب المشروعية من خلال توظيف أساتذة جامعيين محترمين. ففي ماليزيا، تتراوح حصة الأساتذة الذين يعملون في عدة وظائف في الجامعات غير الحكومية من 20٪ إلى أكثر من 80٪ في المؤسسات الأصغر والأحدث (Welch, 2021)؛ وقد لوحظت نفس الممارسة في نيجيريا (Amini-Philip, 2019). وفي بولندا، سمح توظيف أساتذة من المؤسسات الحكومية بتوسّع القطاع غير الحكومي بشكل سريع في التسعينات؛ وتشير التقديرات إلى أنه إذا شغل الأساتذة منصبًا واحدًا فقط بدوام كامل، فإن المؤسسات غير الحكومية ستفقد ما لا يقلّ عن نصف أعضاء هيئة التدريس (Jablecka, 2007).

قد يكون للعمل في عدة مؤسسات آثار سلبية على القدرات المؤسسية وجودة التعليم ودعم الطلاب (MMade et al., 2018). ففي العام 2015، حظرت حكومة موزمبيق ذلك، وطالبت الأساتذة بالتسجيل والتدريس في

الإطار 7.2:

غالبًا ما يتم إعداد المعلّمين في دول الجنوب في مؤسسات جامعية غير حكومية

تلعب الجهات الفاعلة غير الحكومية دورًا متزايد الأهمية في إعداد المعلّمين في دول الجنوب. على سبيل المثال، تعمل مؤسّسات تدريب المعلّمين غير الحكومية في ما لا يقلّ عن 22 دولةً في أفريقيا جنوب الصحراء و17 دولةً في أمريكا اللاتينية و7 دول في جنوب آسيا. وقد ساهمت الجهات الفاعلة غير الحكومية بشكل كبير في برامج إعداد المعلّمين في البلدان التي تعاني من النزاعات. ففي أفغانستان، تمّ إنشاء كلّيات غير حكومية لتدريب المعلّمين في كلّ مقاطعة وكلّيات ريفية تابعة لها بهدف تسهيل الوصول إلى سكّان المناطق النائية. وفي أنغولا وموزمبيق، لعبت DAPP، وهي منظّمة غير حكومية، دورًا رئيسيًا في تدريب المعلّمين، بالتعاون مع الحكومات. وفي الصومال، الذي شهد تدمير المؤسسات الحكومية الرئيسية لإعداد المعلّمين خلال الحرب الأهلية، قامت الجهات الفاعلة غير الحكومية بتدريب معظم المعلّمين منذ العام 2002.

وتخضع برامج تدريب المعلّمين عادةً إلى التنظيم الحكومي حيث يتبع المزوّدون الحكوميون وغير الحكوميين إلى حدّ كبير منهجًا أو إطارًا مركزيًا للمؤهّلات. ففي الهند، تضع الحكومة المؤهلات الدنيا للمدرّبين في كلا القطاعين، كما وتنظّم مستوى الرسوم. وفي الموزمبيق، تتّبع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية معايير وشروط القبول نفسها. وفي السنوات الأخيرة، تمّ إغلاق مؤسسات تدريب المعلّمين غير الحكومية في شيلي وكولومبيا والإكوادور لفشلها في استيفاء الحدّ الأدنى من معايير الجودة. وفي كوستاريكا، تقدّم المؤسسات غير الحكومية التي لا تخضع لتنظيم جيّد برامج تسمح للطلاب بالتخرّج في وقت أقلّ بكثير مما تتطلّبه البرامج الحكومية.

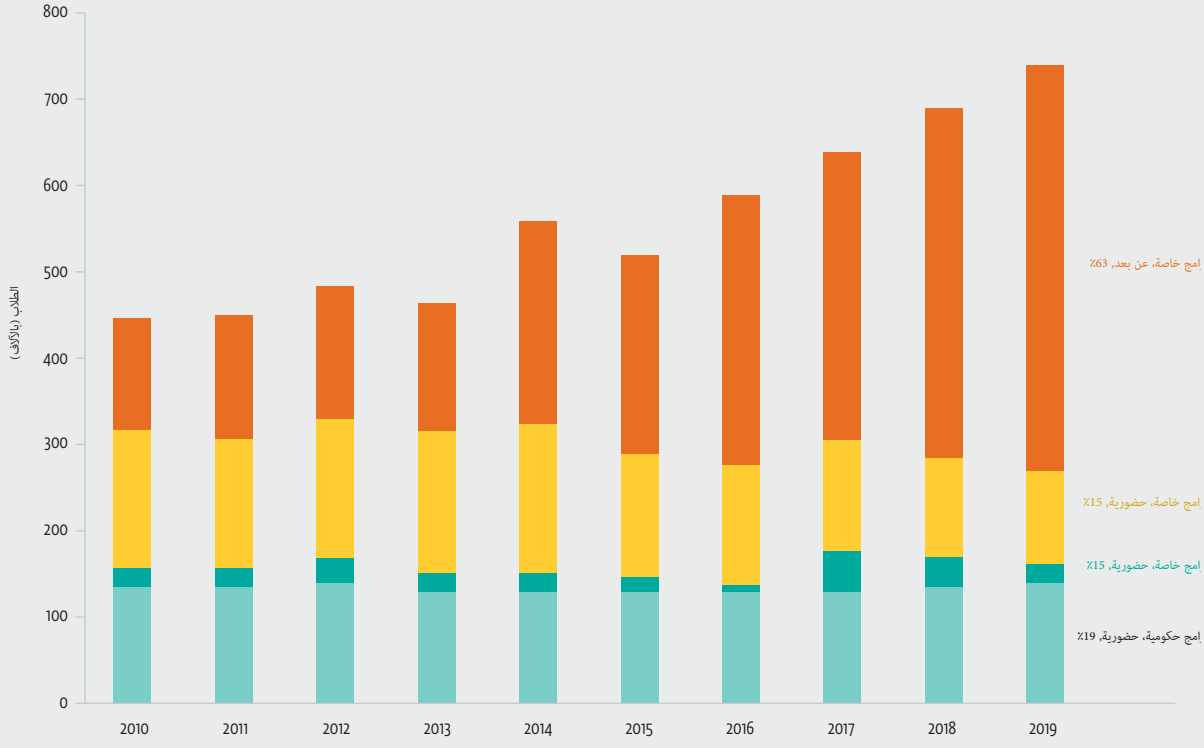
وتتوافر برامج تدريب المعلّمين غير الحكومية بشكل متزايد عن بعد، ممّا يثير القلق بشأن غياب العنصر العملي. لذلك، عمدت بعض البلدان إلى حظر هذه البرامج، بما في ذلك شيلي والمكسيك. وفي البرازيل، يعطي القانون الأفضلية لإعداد المعلّمين بطريقة حضورية. ولكنّ 67٪ من الملتحقين ببرامج إعداد المعلّمين التحقوا ببرامج إعداد عن بعد؛ وأكثر من 95٪ منهم التحقوا بمؤسسات غير حكومية (الشكل 7.3). وفي بوتسوانا، تعاني الحكومة من الصعوبات في تنظيم العدد الكبير من البرامج عبر الإنترنت التي تقدّمها مؤسسات غير حكومية. لذلك، فإنّ العديد من هذه البرامج هو غير معتمد وعلى الأرجح ما دون المستوى المطلوب. أما باكستان، فقد وضعت معايير وطنية في العام 2016 لاعتماد برامج إعداد المعلّمين عن بعد وبالتالي لزيادة الرقابة التنظيمية عليها.

المصدر: (Soiris et al., 2021)

الشكل 7.3:

يتم إعداد معظم المعلّمين في البرازيل من خلال برامج غير حكومية للتعليم عن بعد

عدد الملتحقين ببرامج إعداد المعلمين الأولية في البرازيل بحسب القطاع ونوع البرنامج، *2010-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_3

المصادر: للفترة 2010-2017، Todos pela Educação (2019)؛ لعام 2018-2019، حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات تعداد المعهد الوطني للدراسات والبحوث (INEP) للتعليم الجامعي.

جامعة واحدة فقط (Makoni, 2015). ولكنّ الأساتذة اعترضوا على هذا الإجراء لأنّه يهدّد دخلهم (Júnior, 2015). ونظرًا إلى عدم تطبيق اللائحة التنظيمية بشكل كامل، استمرّ العمل في عدة جامعات (Made et al., 2018; Club of Mozambique, 2018). ويمكن أن يحمّل العمل في عدة مؤسسات الأساتذة أعباء عمل إضافيةً ويضرّ برفاههم (Elder and Kring, 2016; Mulokozi, 2015). وقد اقرّ الأساتذة في كينيا، حيث تنتشر هذه الممارسة، بأن التعبّ الناتج عن هذا النوع من العمل أدى إلى انخفاض جودة عملهم (Wesangula, 2015). ومع ذلك، هناك أيضًا تأثيرات إيجابية لجهة الرضا الوظيفي، حيث يؤدي العمل في عدة مؤسسات إلى زيادة دخل الأساتذة وإتاحة المزيد من فرص التعاون والتشبيك (Amini-Philip, 2019; Elder and Kring, 2016; Sakyi and Agomor, 2020).

وإنّ التركيز بشكل أكبر على سوق العمل وارتفاع حصّة الأساتذة غير المتفرغين في المؤسسات غير الحكومية أديا إلى التركيز بشكل أكبر على برامج التعليم التقني والمهني التي لا تمنح شهادات بحثية (Seeber, 2016). ففي البرازيل، تُجرى الأبحاث الأكاديمية بالكامل تقريبًا في المؤسسات الحكومية التي تضمّ حوالي ربع الطلاب (Moura, 2019). وبين عامي 2013 و2018، كانت مؤسسات التعليم الجامعي الـ 15 التي لديها الحصة الأكبر من الأبحاث مؤسسات حكومية؛ وقد أصدرت أكثر من 60٪ من المقالات المنشورة في المجلات الدولية (Web of Science Group, 2019). وفي ماليزيا، تضمّ ربع المؤسسات غير الحكومية أقلّ من 1000 طالب (Welch, 2021). وقد تمّ اقتراح مشروع قانون يُطلب بموجبه من الجامعات غير الحكومية إجراء الأبحاث بالإضافة إلى التدريس (Kean and Soe, 2018).

تميل الجهات غير الحكومية المزوّدة للتعليم إلى استهداف الطلّاب الذين بمقدورهم الدفع

تميل الجهات غير الحكومية المزوّدة للتعليم إلى حجز أماكن للطلاب الذين بمقدورهم الدفع. وفي بعض السياقات، قد يحاول البعض الرفع من نفاذ الفئات المستبعدة. ولكن في كلا الحالتين، يبرز خطر التفرقة في نظام التعليم الجامعي.

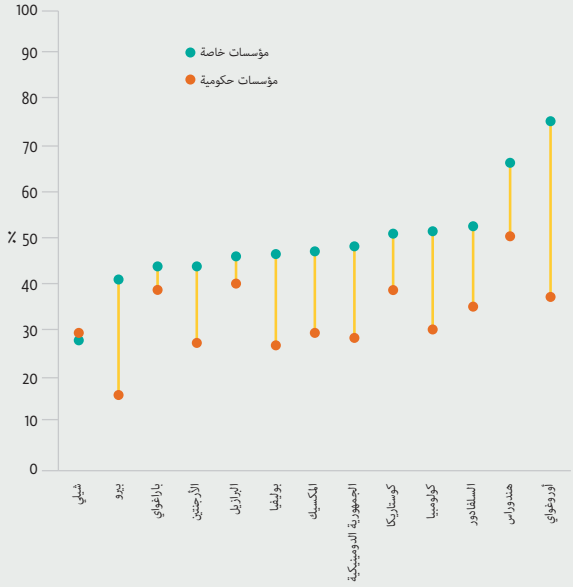
وفجوة الثروة في النفاذ إلى التعليم الجامعي كبيرة في أغلب الدول في العالم. ويُظهر تحليل للبيانات المأخوذة من قاعدة البيانات العالمية الخاصة بالتفاوت في التعليم أنّ متوسط الفجوة في الالتحاق بالتعليم الجامعي بين الخُمَيس الأشد فقرًا والخُميس الأشد ثراءً تبلغ 21 نقطةً مئوية. ويؤدّي تزويد التعليم عبر جهات غير حكومية إلى تفاقم هذه الفجوة. ففي أمريكا اللاتينية، تعدّ نسبة التحاق الطلاب من الأسر الأشد ثراءً بالمؤسسات غير الحكومية أعلى بكثير من نسبة الالتحاق بالمؤسسات الحكومية (**الشكل 7.4**). وعلى مدار الخمسة عشر عامًا الماضية، تمّ تسجيل الارتفاع الأكبر في المشاركة في صفوف الشرائح الخمسية الأشد ثراءً في البلدان التي شهدت أكبر ارتفاع في حصة الطلاب في التعليم الجامعي غير الحكومي بما في ذلك في الهندوراس والباراغواي والبيرو والأوروغواي (SEDLAC, 2018).

وقد لوحظ هذا النمط أيضًا في مناطق أخرى. ففي الصين وفييت نام، عزّزت مؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية من النفاذ خاصةً للطلاب الأكثر ثراءً من ذوي القدرات المتدنية، ممّا لم يساهم إلا قليلًا في الحراك الاجتماعي (Henaff et al., 2020; Welch, 2021; Zha, 2006, 2011). وفي الهند، من بين الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم الجامعي في العام 2014، التحق حوالي 25٪ من الشريحتين الخُمسيتين الأشد ثراءً، ولكن 42٪ من الخُميس الأشد ثراءً، بمؤسسات خاصة مستقلة. كذلك، التحقت الغالبية العظمى من الطلاب من القبائل المُصنّفة والطبقات المُصنّفة بالمؤسسات الحكومية أو المؤسسات الخاصة التي تعتمد على الحكومة

شكل 7.4:

يشكّل الطلاب الأثرياء نسبةً كبيرةً من الملتحقين بمؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية في أمريكا اللاتينية

النسبة المئوية للطلاب من فئة الـ *20٪* الأشد ثراءً من السكان، دول مختارة من أمريكا اللاتينية، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig7_4

المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على SEDLAC(2018).

> قد يكون للعمل في عدة مؤسسات آثار سلبية على القدرات المؤسسية وجودة التعليم ودعم الطلاب

(Henry et al., 2020). ويبدو أنّ القطاع غير الحكومي في الهند رفع من نفاذ المجموعات الأشدّ ثراءً أولًا، ثم قام بتوسيعه ليشمل الأشدّ ثراءً داخل كل مجموعة تستفيد من التمييز الإيجابي في المؤسسات المدعومة من الحكومة، على غرار القبائل والطبقات المصنّفة (Gérard, 2020).

ويُظهر تحليل للعلاقة بين تزويد التعليم من جهات غير حكومية والمشاركة الشاملة في التعليم الجامعي حول العالم، والذي أجري لهذا التقرير، أنّ العلاقة تختلف باختلاف دخل كلّ دولة. فيرتبط ارتفاع حصّة الجهات الفاعلة غير الحكومية في إجمالي القيد بتدنّي مستويات عدم المساواة في الحضور في البلدان ذات الدخل المرتفع، التي تسجّل مستويات التحاق مرتفعةً أصلاً، ولكنّه يرتبط بازدياد مستويات عدم المساواة في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى، التي لا تزال المشاركة بين الأشدّ ثراءً غير معمّمة. من جهة أخرى، لم تظهر أي علاقة بين الأمرين في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى التي تسجّل مستويات التحاق متدنيةً جدًا والتي يمكن فيها تفسير أكثر من ثلاثة أرباع عدم المساواة بالاختلاف في معدّلات إتمام المرحلة الثانوية بين الشريحتين الأشد فقرًا والأشدّ ثراءً (Buckner, 2021).

ويمكن أن يتجلّى عدم المساواة في التعليم الجامعي أيضًا في النفاذ إلى الخدمات التعليمية، وشروط التعلّم والتخرّج، ونتائج سوق العمل. ففي العديد من البلدان، تقوم الجهات الفاعلة غير الحكومية بإنشاء وتعزيز فئات مختلفة من المؤسسات، على سبيل المثال من خلال تمايز الرسوم، كما هي الحال في المكسيك (Gérard et al., 2020). وتنشأ حلقة مفرغة تعزّز الاختلافات في الجودة حيث تعتمد معظم المؤسسات التي تستهدف الطلاب الأكثر فقرًا بشكل شبه كامل على الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلاب، بينما يمكن لمؤسسات النخبة الاعتماد على إيرادات من مصادر إضافيّة، بما في ذلك التبرّعات والأموال العامة. وفي جمهورية الكونغو الديمقراطية، تتقاضى المؤسسات الصغيرة غير الحكومية 150 دولارًا أمريكيًا كرسوم سنوية للطلاب، بينما تتقاضى الجامعات الأكبر، ومعظمها مؤسسات دينية، 1000 دولار أمريكي. وفي السنغال، تتراوح الرسوم من 330 دولارًا أمريكيًا خارج داكار إلى 4500 دولار أمريكي في داكار (Gérard, 2020). وتميل المؤسسات غير الحكومية خارج داكار إلى توظيف مدرّسين أقلّ تأهيلًا يتلقون رواتب أدنى وبانتظام أقلّ (Dia and Goudiaby, 2020).

كذلك تميل الخدمات غير الحكومية إلى التركّز في المراكز الحضرية، كما يُلاحظ في العديد من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء وأمريكا اللاتينية وجنوب شرق آسيا وأوروبا الغربية (Gérard, 2020; Muzammil, 2019; Onsongo, 2007; SEDLAC, 2018; Teixeira et al., 2016; Welch, 2021). وفي السنغال، يتمركز ثلثا المؤسسات غير الحكومية في داكار (Dia and Goudiaby, 2020). وفي المنطقة الشمالية الشرقية للهند، استقبلت المؤسسات الخاصة غير المدعومة 10٪ من الطلاب في المناطق الريفية و18٪ من الطلاب في المناطق الحضرية في العام 2014 (Muzammil, 2019). وفي كولومبيا، كانت نسبة الطلاب المسجّلين في المؤسسات غير الحكومية أعلى بمقدار 17 نقطةً مئويةً في المناطق الحضرية عنها في المناطق الريفية في العام 2018؛ وفي البيرو، كان الفارق 23 نقطةً مئويةً (SEDLAC, 2018). وبمقدور الأسر الأكثر ثراءً تحمّل تكلفة التعليم الجامعي المرتفع في المناطق الحضرية ويمكن للطلاب العثور بسهولة على عمل هناك خلال دراستهم أو بعد التخرّج (Ahmad and Shah, 2016).

تستهدف بعض الجهات غير الحكومية المزوّدة للتعليم الفئات المعرّضة لخطر الاستبعاد

على الرغم من الاتجاه العام لتفضيل الطلاب الأكثر ثراءً، فإنّ بعض المؤسسات غير الحكومية توفّر النفاذ إلى المجموعات التي تتعرّض للتمييز أو الاستبعاد من التعليم الجامعي لأسباب تتعلّق بالنوع الاجتماعي أو العرق أو الفقر أو النزوح أو البُعد. وفي كينيا، ارتبط التوسّع السريع في التعليم الجامعي غير الحكومي منذ التسعينات بزيادة فرص مشاركة الإناث، ويرجع ذلك جزئيًا إلى التصوّر بأنّ هذه المؤسسات أكثر أمانًا وتوفّر مزيدًا من الانضباط. والسبب الآخر هو تركيز هذه المؤسسات على العلوم الإنسانية والاجتماعية، التي تحظى بشعبية بين الطالبات الإناث (Onsongo, 2007; Tamrat, 2017). وفي المملكة العربية السعودية، ساعدت المؤسسات غير الحكومية في تعزيز نفاذ النساء من خلال تقديم مقررات مخصصة للإناث فقط غير متوفّرة في النظام العام (Jamjoom, 2016). وفي جنوب أفريقيا، أسّس أحد روّاد الأعمال الاجتماعيين CIDA City Campus، وهي جامعة متدنّية التكلفة تستهدف الطلاب السود الفقراء، بينما تقدم Tsiba Education، وهي مؤسسة غير ربحية تموّلها شركات راعية لها، برامج لدراسة أعمال للطلاب الذين يعانون من الحرمان المالي والتعليمي (Salmi and Sursock, 2018).

وفي كولومبيا، توفّر جامعة UNIMINUTO، وهي جامعة دينية تضمّ حوالي 100،000 طالب، النفاذ للطلاب الذين يعيشون في المستوطنات العشوائية والمدن الصغيرة والمناطق الريفية (Casanova et al., 2015; UNIMINUTO, 2020). وبناءً على هذه المبادرة، شجّعت الحكومة على إنشاء أكثر من 200 مركز إقليمي يُسمّى CERES، وهي شراكات بين مؤسسات التعليم الجامعي والحكومات المحلّية والشركات الخاصة (Salmi, 2020). من ناحية أخرى، تقدّم إحدى الشراكات العالمية التعاونية، وهي Jesuit Worldwide Learning: High Education at the Margins، برنامجًا عبر الإنترنت يسمح للاجئين في المخيّمات في كينيا بالالتحاق بالتعليم الجامعي (Salmi, 2020). كذلك، فإنّ Kiron Open Higher Education، وهي

> يرتبط ارتفاع حصّة الجهات الفاعلة غير الحكومية في إجمالي القيد بازدياد مستويات عدم المساواة في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى

> وفي كينيا، ارتبط التوسّع السريع في التعليم الجامعي غير الحكومي منذ التسعينات بزيادة فرص مشاركة الإناث

مؤسسة ألمانية غير ربحية، تقدّم للاجئين برنامجًا عبر الإنترنت يمتد على عامين يساعدهم على إكمال دراستهم في إحدى مؤسسات الدول المضيفة (Unangst, 2017). وفي السنغال، تستقبل جامعة الأزهر الطلاب الذين أكملوا تعليمهم الثانوي باللّغة العربية فقط وقد طوّرت برنامجًا لدراسة الهندسة يتضمّن سنةً تحضيريةً لتحسين مستوى إتقان اللّغة الفرنسية للطلاب قبل اتباع المنهج الرسمي لمدّة ثلاث سنوات (Dia and Goudiaby, 2020).

من جهة أخرى، تعتمد مؤسسات التعليم غير الحكومية طرقًا مبتكرةً لتوفير المرونة. ففي البرازيل، 68٪ من الطلاب الملتحقين بجامعات غير الحكومية يتابعون دروسًا مسائيةً - ممّا يسمح لهم بالعمل خلال النهار - مقارنةً بنسبة 36٪ من الطلاب الملتحقين بمؤسسات حكومية. كذلك، فإنّ 56٪ من الالتحاق بالمؤسسات غير الحكومية هو في البرامج عن بعد، مقارنةً بـ 14٪ للمؤسسات الحكومية (INEP, 2020). وفي الأرجنتين، تتميّز المؤسسات التعليمية بتقديمها ساعات مرنة وفرص التعليم عن بعد (Altbach et al., 2021).

وعلى الرغم من الآثار الإيجابية قصيرة الأجل لزيادة النفاذ إلى التعليم الجامعي، فإنّ إنشاء مؤسسات مخصّصة لمجموعات مختلفة قد يهدّد اللحمة الاجتماعية. ففي إندونيسيا وماليزيا وتايلاند، ظهرت مخاوف بشأن صعود التطرّف في بعض مؤسسات التعليم الجامعي الدينية غير الحكومية على الرغم من الإجراءات الحكومية لمواجهة ذلك (Welch, 2021).

تختلف التنظيمات التي ترعى التعليم الجامعي غير الحكومي

تعكس الأطر التنظيمية للتعليم الجامعي وجهات نظر الحكومة للقطاع والجهات الفاعلة غير الحكومية. وتتراوح البلدان بين دول تشرف فيها الحكومة على الجهات المزوّدة غير الحكومية وتنسّقها على مستوى مركزي، فتعيّن لها أدوارًا مختلفةً ضمن استراتيجية وطنية شاملة، ودول تسمح لهذه الجهات بالمنافسة وحرية الاختيار والاستقلالية، كما هي الحال في شيلي وكولومبيا واليابان، وماليزيا والفلبين وجمهورية كوريا (Ferreyra et al., 2017; Welch, 2021).

وفي البلدان ذات الهيكلية المركزية تاريخيًا، لا يُنظر إلى الجهات الفاعلة غير الحكومية بثقة وتخضع للوائح تنظيمية صارمة غالبًا ما تحابي المؤسسات الحكومية. وفي الأرجنتين، تحتاج الجامعات غير الحكومية إلى موافقة من وكالة الاعتماد قبل إنشائها ويكون الترخيص الممنوح لها قيد الاختبار لمدّة تصل إلى ست سنوات (Altbach et al., 2021). وتتحكّم حكومة أذربيجان بأنواع البرامج التي يمكن للمؤسسات غير الحكومية تقديمها وحتى بعدد الطلاب الذي يحق لها استقبلاهم (Salmi, 2017). وفي إثيوبيا، كان للجهات المزوّدة غير الحكومية دور رائد في تقديم التعليم عن بعد ولكن في العام 2012 تمّ منعها من ذلك لمدة عامين (Tamrat and Teferra, 2019).

وعلى النقيض من ذلك، في السنغال، تعتبر الحكومة أنّ المؤسسات غير الحكومية هي مكمّلة للنظام الحكومي وملحقة به. وتشجّع اللوائح التنظيمية التي ترعى عملية الاعتماد على إنشاء المؤسسات وفقًا لمبادئ السوق. ومع ذلك، تحتفظ الحكومة بسيطرة قوية على عمليات هذه المؤسسات. فعلى سبيل المثال، يمكنها أن تخصّص عدد الطلاب الذي تريده للمؤسسات غير الحكومية ممن لم يتأهلوا لدخول المؤسسات الحكومية، ولا يُعطى لا الطلاب ولا المؤسسات المستقبلة إلا هامشًا بسيطًا من الحرية في إبداء الرأي (Dia and Goudiaby, 2020).

وفي بعض الحالات، تبرز فوارق بين اللوائح التنظيمية من جهة وخطاب الدولة حول الجهات الفاعلة غير الحكومية من جهة أخرى. فقد حاولت الحكومة التونسية أن تظهر على أنها تشجّع التعليم غير الحكومي في حين أنّ اللوائح التنظيمية تقيّده إلى حدّ بعيد حيث أنها تلزم المؤسسات بأن تكون هادفةً للربح، وألا يكون لها فروع إقليمية وأن تقدّم تخصصًا دراسيًا واحدًا فقط. وقد علّقت الحكومة عمليات الموافقة على البرامج الجديدة وزادت الحدّ الأدنى من الاستثمار المطلوب للمؤسسات الجديدة، من دون مشاورات فعليّة (Buckner, 2018).

كذلك، تتغيّر مواقف الدول من الجهات الفاعلة غير الحكومية مع مرور الوقت، ما ينعكس في أطرها التنظيمية، كما هي الحال في فييت نام (**الإطار 7.3**). وفي مصر، كانت المؤسسات غير الحكومية تُعتبر على أنّها ملاذ أخير منخفض الجودة لأولئك الذين لم يتمكّنوا من الالتحاق بالمؤسسات الحكومية. وفي العام 1970، تمّ وضع إطار قانوني طُلب بموجبه الحصول على موافقة الدولة على هيكلية الرسوم في المؤسسات وعلى المواد ومحتوى المقرّرات وحجم الدفعة وتوظيف أعضاء هيئة التدريس. ومع مرور الوقت، اقترن الانفتاح على الجامعات النخبوية غير الحكومية بإطار قانوني مُكيّف يسمح بمزيد من المرونة والاستقلالية (Altbach et al., 2021). أمّا في أوروبا الوسطى والشرقية ما بعد سقوط الشيوعية، فقد ظهرت المؤسسات

> في الأرجنتين، تحتاج الجامعات غير الحكومية إلى موافقة من وكالة الاعتماد قبل إنشائها ويكون الترخيص الممنوح لها قيد الاختبار لمدّة تصل إلى ست سنوات

غير الحكومية في إطار فراغ تنظيمي، ممّا أدى إلى تحديات كبيرة تأخّرت الحكومات قبل أن تتمكّن من الاستجابة لها (Levy, 2013) (**الإطار 7.4**).

تهدف آليّات ضمان الجودة إلى ضمان الحدّ الأدنى من المعايير

في معظم البلدان أطر تنظيمية ترعى إنشاء وتشغيل وإغلاق مؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية، هدفها ضمان الحدّ الأدنى من معايير الجودة. وفي بعض البلدان، يُعدّ هذا الأمر حديثًا. فلم يكن لبنغلاديش إطار اعتماد لتقييم ما إذا كانت الجامعات أو البرامج تلبّي الحدّ الأدنى من معايير الجودة حتى العام 2017 (Bangladesh University Grants Commission, 2018). وغالبًا ما تختلف معايير الجودة الخاصة بالمؤسسات غير الحكومية عن تلك الخاصة بالمؤسسات الحكومية (Asian Development Bank, 2012; Ferreyra et al., 2017).

> غالبًا ما تكون المؤسسات غير المعتمدة هي تلك التي ترتادها الفئات المحرومة، ممّا يثير مخاوف تتعلّق بالإنصاف

وفي بعض البلدان، شكّل النمو الكبير في التعليم غير الحكومي تحدّيًا على مستوى التنظيم حيث كان هناك نقص في الموارد اللازمة لاعتماد هذه المؤسسات ومراقبتها (Levy, 2013). وحوالي 90٪ من مؤسسات التعليم الجامعي في إندونيسيا البالغ عددها 4500 هي مؤسسات غير حكومية وكانت تضمّ 59٪ من الطلاب في العام 2018. وقد تمّ تشكيل مجلس اعتماد وطني في منتصف التسعينات للعمل على اعتماد المؤسسات غير الحكومية فقط ولكنّه تولّى منذ ذلك الحين مسؤوليّة اعتماد كافة البرامج. وفي العام 2009، كان هناك 3000 برنامج أكاديمي خاضع للتقييم؛ وبحلول العام 2013، كان 20٪ من قرارات الاعتماد يعاني من التأخير. وقد سمحت تدابير الطوارئ لبعض المؤسسات بالعمل من دون اعتماد. وفي العام 2017، كانّ أقلّ من 2٪ من مؤسسات التعليم الجامعي يتمتّع بمستوى الاعتماد الأعلى ولم يكن في بعض المؤسسات برامج معتمدة. وفي أواخر العام 2018، في محاولة لمعالجة مشاكل الجودة المتزايدة في القطاع غير الحكومي، أعلنت الحكومة أنّها ستعمد إلى إلغاء تصاريح حوالي 1000 مؤسسة جامعية غير حكومية (Dilas et al., 2019). وطرحت الزيادة السريعة في المؤسسات غير الحكومية غير المعتمدة تحديات مماثلة في ليبيا ممّا دفع بالحكومة إلى إغلاق 20 جامعةً وكليّةً غير حكومية فشلت في تلبية معايير الجودة في العام 2021، وهو قرار كان له تداعيات مهّمة على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس (El-Galil, 2021).

ويمكن أن يطرح نقص الموارد أو عدم كفاية قدرات الهيئات الناظمة للتعليم مشاكل كثيرة. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية والمكسيك، تعمل بعض المؤسسات بانتظار اعتمادها أو بدرجات متفاوتة من الاعتمادات المؤقتة (Gérard, 2020). وغالبًا ما تكون المؤسسات غير المعتمدة هي تلك التي ترتادها الفئات المحرومة، ممّا يثير مخاوف تتعلّق بالإنصاف. وفي البيرو، من بين 32 مؤسسةً غير حكومية يرتادها طلاب من الفئات الاقلّ ثراءً نسبيًا، كانت الأغلبية من المؤسسات الربحية ولم تكن معتمدةً بحلول منتصف العام 2019 (Benavides and Hagg Watanabe, 2020). وفي الهند والمكسيك، يُعدّ الاعتماد الحكومي للمؤسسات غير الحكومية طوعيًا (Gérard et al., 2020; Ravi et al., 2019). وفي غواتيمالا، تتولّى الجامعة الحكومية الرئيسية مسؤوليّة منح التراخيص والإشراف على المؤسسات غير الحكومية (Ferreyra et al., 2017)، ممّا يثير تساؤلات حول تضارب المصالح.

الإطار 7.3:

يعكس تنظيم التعليم الجامعي غير الحكومي في فييت نام المواقف المتغيّرة تجاه النشاط الاقتصادي الخاص

يعكس تنظيم التعليم الجامعي غير الحكومي اعتبارات سياسيةً أوسع. ففي فييت نام، تعكس اللوائح التنظيمية الغامضة والمتغيّرة بشكل سريع احتضانًا تدريجيًا للخصخصة الاقتصادية (Altbach et al., 2021; Chau et al., 2020). وقد تأسّست أول جامعة غير حكومية على يد مجموعة من المثقفين في العام 1988، بعد عامين من إطلاق مسيرة الإصلاح الاقتصادي الموجهة نحو اقتصاد السوق والمسمّاة Doi Moi. واستغرق الأمر خمس سنوات أخرى قبل أن تعمد الدولة إلى تنظيم التعليم الجامعي غير الحكومي (Quang, 2017).

وقد وضعت الأطر القانونية الأولى في أوائل التسعينات أنظمةً ترعى ثلاثة أنواع من المؤسسات غير الحكومية: المؤسسات "المنشأة من الشعب" التي أنشأتها جمعيات اجتماعية ومهنية و"المؤسسات شبه الحكومية" التي أنشأتها الدولة ولكن المموّلة من القطاع الخاص و"المؤسسات الخاصة" التي أنشأها أفراد أو شركات. ولكنّ المؤسسات الخاصة لم تبدأ العمل بشكل فعلي إلا في العام 2005. وفي العام التالي، حظرت الحكومة "المؤسسات المنشأة من الشعب" و"المؤسسات شبه الحكومية"، وحثتها على اعتماد النموذج الربحي. وتسبّب هذا التحوّل بغموض في الأمور التنظيميّة نتج عنه إقفال العديد من المؤسسات (Chau et al., 2020؛ Quang, 2017). ثمّ، في العام 2012، سُمح بالجامعات غير الهادفة للربح من جديد، ممّا أدى إلى ارتباك بين المؤسسات الخاصة.

واكتسب التحوّل نحو بيئة صديقة للسوق زخمًا حقيقيًا في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. وكان هدف أجندة إصلاح التعليم الجامعي أن تسجّل نسب الالتحاق بالمؤسسات الخاصة 40٪ بحلول العام 2020 (Welch, 2021). وفي العام 2014، تمّ تشجيع المؤسسات الحكومية على السعي للحصول على تمويل غير حكومي في إطار برنامج الاستقلالية المالية الجديد، ممّا أدى إلى زيادة الرسوم بشكل كبير (Altbach et al., 2021). واليوم، تَعدّ البلاد 65 جامعةً غير حكومية تضمّ حوالي 15٪ من الطلاب. وقد دخلت الشركات الخاصة والتكتلات التعليمية الكبرى إلى السوق المحلية، ولكن لا توجد جامعات دينية أو جامعات تابعة للمجتمع المدني (Chau et al., 2020؛ Henaff et al., 2020).

الإطار 7.4:

في أوروبا الوسطى والشرقية، لم يكن نموّ التعليم الجامعي غير الحكومي خاضعًا للتنظيم في السنوات الأولى من المرحلة الانتقالية

أدّت نهاية الاشتراكية إلى نموّ التعليم الجامعي غير الحكومي بشكل غير مسبوق في معظم بلدان وسط وشرق أوروبا. وغالبًا ما حدث التحوّل السريع بعيدًا عن النموذج المتمركز حول الدولة وفي غياب الأطر القانونية اللازمة (Dobbins and Knill, 2009; Slantcheva and Levy, 2007). وفي السنوات الخمس التي تلت العام 1989، وصلت حصّة مؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية إلى 10٪ في بلغاريا وهنغاريا والاتحاد الروسي وإلى أكثر من 20٪ في بولندا (Slantcheva and Levy, 2007). وفي الاتحاد الروسي، لم تكن أي من مؤسسات التعليم الجامعي التي يزيد عددها عن 150 مؤسسةً معتَمدةً حتى العام 1994 (Tomusk, 2003).

وفي ألبانيا، حاولت الحكومة تلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي من خلال توسيع القطاع الحكومي في التسعينات. غير أنّ التمويل غير الكافي والرقابة الصارمة على عدد المؤسسات الحكومية الجديدة أدّيا إلى الحدّ من العرض. وفي العام 2005، أدّى تغيير في الحكومة إلى اعتماد سياسات مواتية للسوق. وبحلول العام 2013، كانت 50 مؤسسةً غير حكومية للتعليم الجامعي قد حصلت على تراخيص (Kajsiu, 2015) وارتفعت نسبة الطلاب في المؤسسات غير الحكومية من 1٪ في العام 2004 إلى 21.5٪ في العام 2012. ومع ذلك، أثار هذا التوسّع مخاوف تتعلّق بالجودة وعمليات الاحتيال (Clark, 2016; Erebara, 2014; Kajsiu, 2015). وبعد أن أُجري تحقيق في الموضوع، تمّ إقفال 18 مؤسسةً غير حكومية اشتُبه في تقديمها شهادات مزوّرة أو مشكوك فيها في العام 2014 (Erebara, 2014). وفي العام 2015، صدر قانون يهدف إلى دمج القطاعين الحكومي وغير الحكومي، وجعل جميع مؤسسات التعليم الجامعي غير هادفة للربح، وزيادة التمويل من خلال السماح للمؤسسات الحكومية بفرض الرسوم والسماح للمؤسسات غير الحكومية بالتنافس للحصول على تمويل من الحكومة. ومع ذلك، لم يتمّ تنفيذ العديد من هذه الأهداف (Raxhimi, 2019).

أمّا في رومانيا، فقد كان التوسع أسرع. فبحلول العام 1995، كان ربع الالتحاق بالتعليم الجامعي في مؤسسات غير حكومية (Slantcheva and Levy, 2007). وكان على الجهات الفاعلة غير الحكومية في البداية أن تعلن أنّها جهات مزوّدة لخدمات التعليم الجامعي فحسب. ولم تضع الحكومة إطارًا قانونيًا لاعتماد المؤسسات والاعتراف بالشهادات إلا في العام 1993، ولم يدخل القانون حيّز التنفيذ إلا في العام 1996 (Nicolescu, 2007; Viiu and Miroiu, 2015). وفي العام 2000، فرضت لائحة تنظيمية ضريبيةً بنسبة 10٪على إيرادات المؤسسات غير الحكومية (Fried et al., 2007). بعدها، اعتُمدت لوائح أخرى أكّدت على أهمّية آليات ضمان الجودة وسمحت للمؤسسات غير الحكومية بالتنافس على الأموال الحكومية، ممّا أدى إلى إقفال العديد من المؤسسات غير الحكومية التي لم تكن بالمستوى المطلوب وساعد على تعزيز مشروعية المؤسسات المتبقية (Korka and Nicolescu, 2007; Viiu and Miroiu, 2015).

ومع ذلك، استمرّت حالات الاحتيال في تشويه صورة القطاع. ففي العام 2009، تمّ إلغاء شهادات أكثر من 100000 خرّيج من جامعة سبيرو هارت Spiru Haret، وهي أكبر مؤسسة غير حكومية، حيث اعتُبر أنها مُنحت بشكل غير قانوني بعد الكشف عن وجود مخالفات (UWN, 2009). وفي العام 2019، أُلقي القبض على أحد نوّاب رئيس الجامعة بعد التحقيق في عملية غشّ طالت الامتحانات. وقد اتُّهمت مؤسسات أخرى بمنح شهادات عن طريق الغشّ لطلاب لم يحضروا الصفوف ولا يتكلّمون اللّغة الرومانية (Romania Insider, 2017, 2019). من جهة أخرى، انخفضت نسبة الطلاب الملتحقين بالمؤسسات غير الحكومية من ذروتها البالغة 42٪ في العام 2009 إلى 13٪ في العام 2018. ويعكس هذا الاتجاه انخفاضًا إجماليًا في نسب الالتحاق نتج عن انخفاض في عدد السكان وتدنّي نسبة الطلاب الناجحين في امتحانات نهاية المرحلة الثانوية، من 81٪ في العام 2009 إلى 44٪ في العام 2011. ويُعزى ذلك إلى سلسلة إجراءات اتُّخذت لمكافحة الغشّ (Salmi et al., 2015).

وتقوم بعض الدول بتعهيد الاعتماد إلى جهات فاعلة غير حكومية. ففي المكسيك، حيث لا يُعدّ الاعتماد إلزاميًا، تسعى المؤسسات غير الحكومية للحصول على الاعتماد من إحدى جمعيّات مؤسسات التعليم الجامعي الخاصة أو من وكالات الاعتماد في الولايات المتحدة (Gérard et al., 2020). والعديد من وكالات الاعتماد هي غير حكومية في الفلبين، بما في ذلك وكالتان كنسيتان (Tanhueco-Tumapon, 2020). وفي الولايات المتحدة، تتولّى جمعيات غير حكومية مسؤوليّة ضمان الجودة منذ القرن التاسع عشر (Xiaoying and Abbott, 2016). فتقوم نقابة المحامين الأمريكية مثلًا (ABA) بمنح الاعتماد لكليات الحقوق. وفي معظم الولايات، يُسمح فقط لخريجي المدارس المعتمدة من النقابة التقدّم لامتحان المحاماة (The Princeton Review, 2021). ويؤكّد البعض بأنّ المنافسة بين وكالات الاعتماد قد تعزّز الابتكار والكفاءة، بينما يشير البعض الآخر إلى مزايا وجود هيكليّة لضمان الجودة مملوكة للحكومة، بما يتضمّن توحيد المعايير وتخفيض تكاليف المعاملات (Xiaoying and Abbott, 2016).

وبمجرّد بدء التشغيل، تميل مراقبة الجودة إلى أن تكون قائمةً على المدخلات والمخرجات، مع التركيز على البنية التحتية وأعداد الطلاب ومؤهّلات أعضاء هيئة التدريس. وضمان الجودة المستند إلى النتائج، الذي يركّز على تقييم الطلاب أو استطلاعات الطلاب أو نتائج البحث، ليس شائعًا وقد يكون مثيرًا للجدل. فألمانيا، على سبيل المثال، لا تحبّذ التقييمات المباشرة واسعة النطاق لمهارات الطلاب (Pereira et al., 2018). وقد واجه مقترح قدّمته منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) يقضي باعتماد تقييم دولي لطلاب التعليم الجامعي معارضةً شديدةً (Altbach, 2015; Van Damme, 2015). ولكن في البرازيل، يُستخدم اختبار الخروج الإلزامي الذي يخضع له الطلاب لتقييم جودة المؤسسات وهو يسمح للحكومة بوضع علامة على كلّ برنامج (Pereira et al., 2018).

ويكون ضمان الجودة المستند إلى النتائج أكثر شيوعًا عندما يكون مرتبطًا بالتمويل الحكومي. ففي الولايات المتحدة، تمّ اعتماد قاعدة التوظيف المكسب Gainful Employment Rule في العام 2016. وبموجب هذه

> يمثّل تركّز السوق تحديًا آخر تطرحه المؤسسات الربحيّة أمام تنظيم القطاع وقد تكون له تداعيات كبيرة على جودة النظام التعليمي

القاعدة، تمّ إدخال معدّل توظيف الخريجين ومعدّل سداد القروض الطلابية ضمن المعايير التي تحدّد أهليّة المؤسسات غير الحكومية للحصول على قروض الطلاب الفيدرالية، ممّا أضاف طبقةً من الرقابة وأدّى إلى إقفال العديد من المؤسسات الربحية الرديئة (Jakiel, 2016; Kreighbaum, 2019). وفي بولندا، بدأت الحكومة في ربط التقييمات والتمويل بعوامل معيّنة مثل إنتاجية البحث، ويرجع ذلك جزئيًا إلى أنّ المؤسسات غير الحكومية أصبحت تركّز على التدريس وجذب الطلاب فقط (Tarlea, 2017).

وقد تزيد الأطر التنظيمية من الاستقلاليّة المؤسسية في محاولة لتحسين الجودة. ففي الهند، وافقت الحكومة على خطّة في العام 2018 تكافئ المؤسسات الحكومية وغير الحكومية الملتزمة باللوائح التنظيمية عبر إعطائها المزيد من الاستقلاليّة لتقديم مقررات جديدة، والتعاون مع مؤسسات دولية والدخول في تعاون بحثي مع شركات (Chattopadhyay, 2019; Henry et al., 2020). وفي الفلبين، يلتحق بقطاع التعليم الجامعي غير الحكومي أكثر من نصف الطلاب. وتحظى المؤسسات التي تُظهر التزامًا مستمرًا بمعايير عالية للمنح الدراسية وللبحث والتدريس معاملةً واستقلاليةً خاصتين، بما يتضمّن استقلاليةً ماليةً في تحديد الرسوم من خلال الإزالة التدريجية للتنظيم وخفض المراقبة والتقييم الحكوميين، إلا في الحالات التي يتمّ فيها الإبلاغ عن انتهاكات أو شكاوى (PEER country profiles, 2021).

ويمكن أيضًا استخدام الأطر التنظيمية لضمان جودة المؤسسات الربحية وتفادي حصول اختلال بين تعظيم الأرباح من جهة ومصالح الطلاب والمكلّفين من جهة أخرى (Eaton et al., 2018). وتحظر بعض البلدان، بما في ذلك الأرجنتين وشيلي والهند، توفير التعليم الجامعي الربحي بشكل كامل (Educación 2020, 2018; Gérard, 2020; Mohanty, 2020). ومع ذلك، بمجرّد إنشاء مؤسسات ربحيّة، يصبح من الصعب إزالتها. ففي البيرو، اقترحت نسخة أوليّة من قانون التعليم الجامعي لعام 2014 حظر المؤسسات الربحية ولكن تمّ رفض القانون في ما بعد (Gérard, 2020). ويمكن أن يؤدّي جني الأرباح إلى خفض الجودة المؤسسية من خلال تخفيض الاستثمار في الخدمات الأساسية بهدف تحقيق عوائد أعلى للمستثمرين (Eaton et al., 2018). ففي الفلبين، قرّرت لجنة التعليم الجامعي أنّ على المؤسسات تخصيص 70٪ من الإيرادات المحصّلة من الرسوم لدفع رواتب الموظفين و20٪ لتحسين البنى التحتية، ممّا يعني أن 10٪ فقط من الإيرادات تُخصّص لعوائد الاستثمار (PEER country profiles, 2021).

وقد تلجأ المؤسسات الربحية إلى ممارسات تجارية مخادعة، بما في ذلك التوظيف التعسّفي واستراتيجيات التسويق الاحتيالية. ففي الولايات المتحدة، تمّ التحقيق في 7 شركات من أكبر الشركات العشر الهادفة للربح العاملة في قطاع التعليم بناءً على بعض المزاعم بشأنها (Halperin, 2016). وتبيّن أنها قامت فعلًا بهذه الممارسات. والجامعات هي التالية: Apollo/ University of Phoenix (United States Federal Trade Commission, 2019), ED MC (United States Department of Education, 2018), ITT Tech (Douglas-Gabriel, 2018), Kaplan (United States Department of Justice, 2015), Career Education Corporation (United States Attorney General, 2019), DeVry (United States Federal Trade Commission, 2016)) و Bridgepoint Education (United States Department of Education, 2018). وفي نيجيريا، ساعدت لجنة الجامعة الوطنية على إغلاق الكثير من المؤسسات غير الشرعية في البلاد (Varghese, 2016). وفي فييت نام، تمّت مؤخرًا محاكمة عدة مسؤولين في الجامعات بتهمة بيع شهادات أو الضلوع في أنواع أخرى من الفساد والمخالفات (Tho, 2021).

وعلى اللوائح التنظيمية التي ترعى ضمان الجودة أن تعالج أيضًا ظاهرة تفشّي المؤسسات الربحية الوهمية وغير المسجّلة والتي غالبًا ما يلتحق بها طلاب من الفئات المهمشة. ففي العام 2017، أصدرت لجنة التعليم الجامعي الباكستانية مذكّرةً عامةً وضعت فيها قائمةً تضمّ 153 جامعةً غير قانونية ومؤسسات تمنح شهادات جامعيةً (Khan, 2017). وفي جنوب أفريقيا، أدّى العدد المرتفع من المؤسسات الوهمية وغير المسجّلة إلى قيام الحكومة بإطلاق حملة توعية. وفي العام 2019، أصدرت قانون تعديل الإطار الوطني للمؤهلات الذي يجرّم الادعاء بحمل شهادة وحمل شهادة مزوّرة (de Wet, 2019; TimesLIVE, 2018).

ويمثّل تركّز السوق تحديًا آخر تطرحه المؤسسات الربحيّة أمام تنظيم القطاع وقد تكون له تداعيات كبيرة على جودة النظام التعليمي. ففي البرازيل، تضمّ المؤسسات الهادفة للربح حوالي نصف الملتحقين بالتعليم الجامعي. وكانت الشركات العشر الأكبر، والعديد منها شركات دولية، تضمّ 30٪ من إجمالي الملتحقين بالتعليم الجامعي وأكثر من 60٪ من الملتحقين بالمؤسسات الربحيّة (unha, 2018; INE P, 2020). وفي ذلك العام، منعت هيئة تنظيم المنافسة استحواذ أكبر شركة في السوق على ثاني أكبر شركة، الأمر الذي كان من شأنه زيادة تركّز السوق إلى أكثر من 30٪ (Martello, 2017).

إنّ اللوائح التنظيمية المعززة للإنصاف ليست شائعة

بالإضافة إلى المساعدة في ضمان الحدّ الأدنى من معايير الجودة، يمكن أن تساعد اللوائح التنظيمية في تعزيز الإنصاف في النفاذ. فقد اعتمدت العديد من البلدان حصصًا أو معايير قبول خاصةً هدفها تعزيز نفاذ الفئات المحرومة إلى التعليم الجامعي. ومع ذلك، لا تشمل هذه المعايير دائمًا مقدمي الخدمات التعليمية غير الحكوميين. فسياسة التمييز الإيجابي في البرازيل مثلًا، والتي تخصّص 50٪ من المقاعد للطلاب المحرومين، لا تطبّق إلا على المؤسسات الحكومية التي تضمّ حوالي ربع الطلاب فقط (Brazil Ministry of Education and Culture, 2021). وفي إندونيسيا وفييت نام، يُفرض على الجامعات الحكومية تقديم منح إعانات مالية لما لا يقلّ عن 20٪ من طلابها ومنح دراسية لما لا يقلّ عن 10٪ (Salmi, 2020). وتحجز الحكومة في رومانيا أماكن معفاةً من الرسوم في الجامعات الحكومية لطلاب المدارس الثانوية الريفية وطلاب الروما (Altbach et al., 2021).

وفي الدول التي تطبّق اللوائح التنظيمية على المؤسسات غير الحكومية، لا يتمّ فرضها إلا على المؤسسات غير الحكومية التي تتلقّى تمويلًا حكوميًا. ففي الهند، يطبّق تخصيص الحصص للطلاب من الطبقات الاجتماعية والقبائل المُصنّفة فقط على المؤسسات الحكومية وعلى المؤسسات غير الحكومية التي تتلقّى تمويلًا حكوميًا (Henry et al., 2020; UNESCO, 2017). ومع ذلك، وبناءً على الدستور، فرضت بعض المناطق نظام الحصص أيضًا على المؤسسات المستقلّة غير الحكومية. فقد فرضت حكومة ولاية بيهار نظام الحصص المخصّصة للنساء على المؤسسات غير الحكومية بالإضافة إلى الفئات التي يحدّدها القانون (Henry et al., 2020).

من جهة أخرى، تطبّق بعض الدول سياسات قبول على جميع الجهات غير الحكومية المزوّدة للتعليم الجامعي. ففي دولة بوليفيا المتعددة القوميّات والإكوادور، يُفرض على مؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية بموجب القانون تقديم منح دراسية إلى 10٪ من الطلاب (Ferreyra et al., 2017). كذلك، على الجامعات غير الحكومية في المكسيك أن تقدّم إعانات أو منحًا دراسيةً لما لا يقلّ عن 5٪ من الطلاب. وفي إنجلترا (المملكة المتحدة)، على المؤسسات إنفاق نسبة ثابتة من الإيرادات المحصّلة من الرسوم على الإعانات والمنح الدراسية (Salmi, 2020).

ومن الأنظمة الأخرى المعتمدة لتحقيق الإنصاف وضع سقف للرسوم الدراسية بحيث تبقى المؤسسات ميسورة التكلفة وبمتناول شريحة أكبر من السكان. وهذا أمر شائع في الجامعات الحكومية ولكن يمكن أيضًا تطبيقه على المؤسسات غير الحكومية. في الهند، تتمتّع ولايات عدّة بلجان لتنظيم الرسوم الدراسية تقوم بالإشراف على الرسوم التي تضعها المؤسسات غير الحكومية وذلك لمنعها من فرض مبالغ باهظة (Muzammil, 2019). وهذه هي الحال في أذربيجان أيضًا (Salmi, 2020). وفي كينيا، رفضت الهيئة الناظمة مؤخّرًا طلبًا تقدّمت به جامعات حكومية وغير حكومية لزيادة الرسوم حيث أنّ ذلك قد يقيّد نفاذ الطلاب من الأسر الفقيرة (Nganga, 2019). وقد تنظّم الحكومات مستوى الرسوم بشكل غير مباشر، كما هي الحال في شيلي وكوت ديفوار، وذلك من خلال وضع سعر مرجعي يُستخدم لاحتساب قيمة المنح المقدمة للطلاب من الأسر الفقيرة في المؤسسات غير الحكومية (Salmi, 2020).

لطرق التمويل تداعيات على الجودة والإنصاف

يحتدم الجدل حول مستوى مشاركة الحكومات والأسر في تمويل التعليم الجامعي. ففي معظم البلدان، تتمتّع الفئات الأكثر ثراءً بنفاذ غير متكافئ إلى التعليم الجامعي. وبالتالي، فإنّ التمويل الحكومي للتعليم الجامعي قد يؤدّي إلى تفاقم عدم المساواة. وفي حين أنّ للاستثمار في التعليم عوائد على الفرد والمجتمع في آن واحد، فإنّ الحصة النسبية للعائدات التي يحصّلها الفرد والمتمثّلة بأجور أعلى أكبر في التعليم الجامعي منها في التعليم الأساسي. وفي ما يتعلّق بتخصيص الميزانيات للتعليم، قد يكون من الأجدى إعطاء الأولويّة لتوفير التعليم ما قبل الجامعي على أسس متساوية، وترك الذين يستفيدون من التعليم الجامعي لتحمّلوا مسؤولية تمويله، ولو جزئيًا.

ويعتقد معارضو تقاسم التكلفة أنّه على الحكومة أن تكون مسؤولةً عن توفير التعليم الجامعي وأنّ هذه الطريقة هي المثلى لضمان ألا يكون النفاذ إلى التعليم الجامعي مرهونًا بقدرة الطلاب على الدفع. ومن هذا المنظور، ينبغي معالجة عدم المساواة من خلال زيادة عدد المشاركين في التعليم الجامعي، فالأنظمة التعليمية الجامعية تستلزم وجودًا حكوميًا أقوى لا أضعف (Johnstone, 2004). وتعتمد هذه الحجج على السياق التاريخي والسياسي والاقتصادي في كلّ بلد. وعادةً ما يتمحور النقاش حول درجة التمويل - فمن النادر أن نجد مناصرين لتمويل التعليم الجامعي بشكل كامل من الحكومة أو من الأسر (Altbach et al., 2021).

وتعتمد معظم المؤسسات غير الحكومية، لا سيّما الصغيرة منها وغير النخبوية، على الرسوم الدراسية لتمويلها. كما وتعتمد المؤسسات غير الحكومية في بعض البلدان، بما في ذلك كولومبيا والمكسيك، بشكل حصري على الأسر (**الشكل 7.5**). ففي دراسة استقصائية شملت 109 دول، وصفت المؤسسات غير الحكومية الاعتماد المفرط على التمويل من الأسر بأنه خطر مالي خلال جائحة كوفيد-19 (Marinoni et al., 2020). ففي إثيوبيا، حيث تعتمد جميع المؤسسات غير الحكومية تقريبًا بشكل شبه حصري على الرسوم الدراسية، تسبّبت جائحة كوفيد-19 بضربة مالية خطيرة. فبضغط من الطلاب، وافقت المؤسسات غير الحكومية على تخفيض الرسوم بنسبة 25٪ ممّا أدى بالعديد منها إلى خفض رواتب الموظفين بنسبة تزيد عن 50٪ (Tamrat, 2021). وفي غانا، غادر حوالي 50٪ من طلاب المؤسسات غير الحكومية الحرم الجامعي من دون دفع الرسوم. وفي أوغندا، أبلغت الجامعات غير الحكومية عن صعوبات في دفع الفواتير المستحقّة عليها ورواتب المعلّمين (Levy et al., 2020; Tamrat, 2021). وبالإضافة إلى انخفاض الإيرادات من الرسوم،

انخفض إنفاق الأسر على الغرف والطعام. ففي الولايات المتحدة، تحصّل معظم مؤسسات التعليم الجامعي التي تضمّ مساكن داخل الحرم الجامعي ما بين 10٪و25٪ من إيراداتها من هذه الخدمات (Kelchen, 2020).

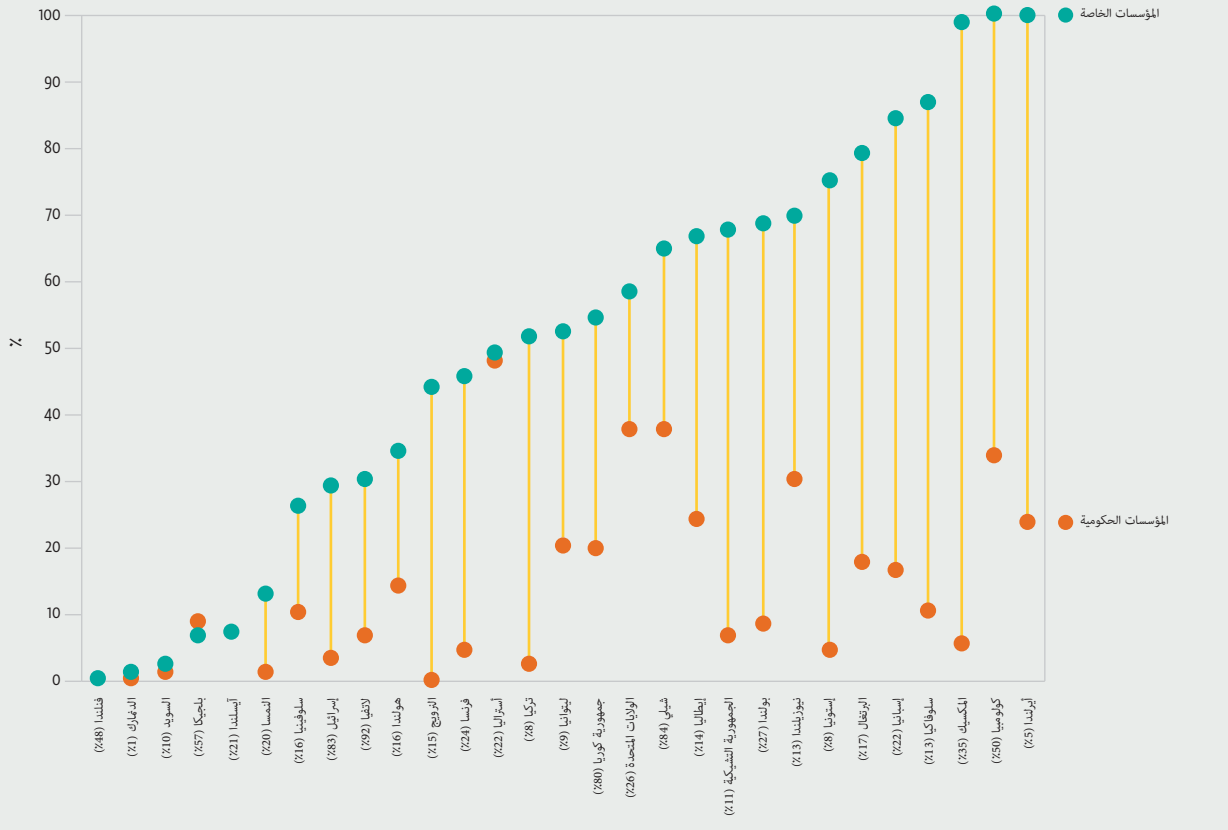
وإنّ درجة اعتماد المؤسسات على الرسوم الدراسيّة مرتبطة، جزئيًا على الأقلّ، بنفاذها إلى التمويل الحكومي. وفي بعض البلدان، تتلقّى المؤسسات غير الحكومية حدًا أدنى من التمويل الحكومي. ففي الأرجنتين، لا يمكن للجامعات غير الحكومية تلقي أي تمويل حكومي، مباشرًا كان أو غير مباشر (Altbach et al., 2021). ومع ذلك، في معظم البلدان، تتمتّع المؤسسات غير الحكومية ببعض النفاذ إلى الأموال العامة. ففي غرب وشمال أوروبا، من الشائع أن تتلقّى مؤسسات التعليم الجامعي الخاضعة للقطاع الخاص ما لا يقلّ عن 50٪ من تمويلها من مصادر حكومية. وفي فنلندا وآيسلندا والمملكة المتحدة، تتلقّى جميع المؤسسات الخاضعة للقطاع الخاص 50٪ على الأقلّ من تمويلها من القطاع العام (OECD, 2020).

تموّل الحكومات المؤسسات غير الحكومية بشكل مباشر، من خلال الإعفاءات الضريبية والمنح البحثية، أو بشكل غير مباشر، من خلال تقديم منح دراسية وقروض للطلاب. ففي أستراليا، تُعدّ الحكومة المصدر الأساسي لـ 55٪ من إجمالي الإنفاق على مؤسسات التعليم الجامعي، مع تحويل نحو ثلث هذا المبلغ إلى الأسر في شكل مساعدات مالية (OECD, 2020). وفي إندونيسيا، التي يلتحق فيها معظم الطلاب بمؤسسات غير حكومية، تقدّم الحكومة إعانات لنسبة صغيرة من أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم موظّفين حكوميين وتسمح للمؤسسات بالتنافس على الأموال العامة. ففي ماليزيا، يحقّ للطلاب المسجلين في مؤسسات غير حكومية التأهّل لبرنامج قرض الطلاب

الشكل 7.5:

تعتمد المؤسسات غير الحكومية في البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع على تمويل الأسر أكثر بكثير من المؤسسات الحكومية

حصّة إيرادات مؤسسات التعليم الجامعي المحصّلة من الأسر، حسب القطاع، وبلدان مختارة، *2017*



GEM StatLink: https://bit.ly/GeM2021_fig7_5

ملاحظة: تمثّل النسب المئوية بين قوسين نسبة الطلاب المسجّلين في المؤسسات الخاصة. تشمل المؤسسات الخاصة مؤسسات خاصة مستقلّة تمامًا وأخرى تعتمد على الحكومة.

المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2020)OECD.

الحكومي، والذي يغطّي حوالي نصف دخل هذه المؤسسات. وفي تايلاند، أنشأت الحكومة صندوقًا مخصّصًا لمؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية لمساعدتها على تحسين المرافق وتنمية الموارد البشرية (Welch, 2021).

وتعتمد درجة التمويل الحكومي أيضًا على نوع المؤسسة. ففي بلجيكا، تدعم الحكومة المؤسسات الكنسيّة، والتي يلتحق بها أكثر من نصف مجموع الطلاب. وفي بعض بلدان أمريكا اللاتينية، بما في ذلك شيلي والجمهورية الدومينيكية ونيكاراغوا، توفّر الدولة لأقدم الجامعات غير الحكومية مستوى التمويل نفسه الذي تقدّمه للجامعات الحكومية (Salmi, 2020). وفي اليابان وجمهورية كوريا، تتلقّى الجامعات المرموقة غير الحكومية تمويلًا حكوميًا كبيرًا (Welch, 2021).

وبمقدرة النفاذ إلى الأموال العامة تحسين جودة التعليم غير الحكومي. ومن الأمثلة المهمّة على ذلك الأهليّة للحصول على منح بحثية عامة التي ترفع من احتماليّة انخراط المؤسسات غير الحكومية في الأبحاث، وبالتالي قدرتها على جذب أساتذة يتمتّعون بمؤهلات أعلى (Teixeira et al., 2016). وقد اتّخذت دول مثل إندونيسيا وتايلاند خطوات نحو الحياد التنافسي (Welch, 2021). وقد توجّه الحكومات أيضًا الأموال نحو تطبيق أجندة معيّنة أو تشترط منحها بتطبيق أجندة معينّة. فتموّل لجنة المنح الجامعية في الهند (India University Grants Commission, 2021) وصندوق الطلاب ذوي الإعاقة في أيرلندا (Ireland Higher Education Authority, 2021; Salmi, 2020) المؤسسات الحكومية وغير الحكومية لتقوم بتقديم خدمات تستهدف الطلاب ذوي الإعاقات.

يتمّ دعم الأسر لتتحمّل حصةً أكبر من تمويل التعليم الجامعي

يتزايد تمويل الأسر للتعليم الجامعي في المؤسسات الحكومية كما الخاصة. ومع ذلك، فإنّ نقل تكاليف التعليم الجامعي إلى الأسر لا يعني بالضرورة أنّ جميع الأسر مضطرة للدفع أو سوف تدفع المبالغ نفسها. ولأنظمة الدعم المالي للطلاب، سواء كانت ممّولةً ومدعومةً من قبل الحكومة أو من جهات فاعلة غير حكومية، تبعات كبيرة على الإنصاف (Chapman, 2016).

ومن الممكن تمويل المؤسسات بشكل مباشر من خلال تقديم الإعانات لدعم الرسوم، على الرغم من أنّ هذا النوع من المساعدة للطلاب الملتحقين بمؤسسات غير حكومية محدود. ويحدث ذلك عادةً في البلدان ذات القطاعات غير الحكومية الأكبر، التي تقدّم فيها الحكومة إعانات للرسوم موجّهة للطلاب الملتحقين بالمؤسسات الحكومية وغير الحكومية. ففي البرازيل وشيلي وهما بلدان يلتحق فيهما أكثر من 70٪ من الطلاب بمؤسسات غير حكومية، تقدّم الحكومة إعانات للرسوم تستهدف الطلاب ذوي الدخل المنخفض الملتحقين بمؤسسات غير حكومية مختارة (Ferreyra et al., 2017; Salmi, 2020).

> تدير أكثر من 70 دولةً برامج قروض للطلاب، معظمها مدعوم من الحكومة

وتقوم بعض البلدان، وخاصةً تلك التي تتمتّع بقطاع غير حكومي كبير، بتوجيه الأموال العامة مباشرةً إلى طلاب المؤسسات الحكومية وغير الحكومية من خلال منح دراسية وإعانات وقروض. وفي كوت ديفوار، تقدّم الحكومة منحًا للطلاب الملتحقين بالدورة المهنية القصيرة نحو الشهادة الفنية العليا Brevet de Technicien Supérieur في المؤسسات غير الحكومية (Salmi, 2020). وفي كولومبيا، تقدّم الوكالة الحكومية لقروض الطلاب، ICE TEX، المنح الدراسية للمجموعات المحرومة للالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعي الحكومية وغير الحكومية. كما ويدعم صندوق Álvaro Ulcué Chocué، على سبيل المثال مجموعات السكان الأصليين (ICETEX, 2020).

وتدير أكثر من 70 دولةً برامج قروض للطلاب، معظمها مدعوم من الحكومة (Salmi, 2020; Ziderman, 2017). وغالبًا ما تكون القروض متاحةً للطلاب في كلا النوعين من المؤسسات، على الرغم من أنّ سقوف الاقراض قد تثني الطلاب عن الالتحاق بالمؤسسات الأعلى تكلفة. وفي فييت نام، بإمكان الطلاب من ذوي الدخل المنخفض الملتحقين بالمؤسسات الحكومية وغير الحكومية الحصول على قروض حكومية للطلاب، على الرغم من أنّ الحدّ الأقصى لمبلغ القرض منخفض نسبيًا، حيث يغطي حوالي 84٪ من تكلفة التعليم في المؤسسات الحكومية و52٪ من تكلفة التعليم في المؤسسات غير الحكومية (Doan et al., 2020). وقدرة القروض على تعزيز تكافؤ فرص النفاذ إلى التعليم أمر لا يزال غير محسوم (الفصل 12). كذلك، قد تؤدي زيادة توافر القروض للطلاب إلى زيادة الرسوم الدراسية، كما في البرازيل (de Mello and Duarte, 2020).

والولايات المتحدة (Eaton et al., 2018; Goldin and Cellini, 2014). ويمكن للجهات الفاعلة غير الحكومية المساعدة في تغطية تكاليف التعليم الجامعي من خلال المنح الدراسية التي تدفعها الشركات والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية وفاعلو الخير ومؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية نفسها. وتؤكّد الخطة الإستراتيجية للتعليم الجامعي في بنغلاديش 2018-2030 على أنه يتوجّب على المؤسسات غير الحكومية تخصيص 2٪ إلى 5٪ من إيراداتها للمنح أو الإعانات الدراسية (Bangladesh University Grants Commission, 2018). وفي الأوروغواي تقدّم مؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية منحًا دراسية ل 30٪ من طلابها (Ferreyra et al., 2017). وفي الولايات المتحدة، عمدت المؤسسات غير الحكومية غير

الربحية إلى الرفع من حصّة إيرادات الرسوم المستخدمة لتقديم المساعدات المالية للطلاب، والتي وصلت إلى 46٪ في 2018 (NACUBO, 2019).

كما وتمنح الجهات الفاعلة غير الحكومية قروضًا للطلاب. فالمصارف التجارية، على سبيل المثال، غالبًا ما تصرف القروض للطلاب وتحصّلها (Chapman, 2016; Ziderman, 2017). ومن البدائل غير الحكومية لتمويل التعليم الجامعي منصّات القروض من نظير إلى نظير الحديثة النشوء، حيث يقترض الطلاب مباشرةً من فرد آخر من دون المرور بمؤسسة مالية (Assomull et al., 2015). ومثال آخر على ذلك هو تمويل التعليم من خلال الحصص لا الديون، أو من خلال اتفاقيات تقاسم الدخل (**الإطار 7.5**).

تموّل بعض الجهات الفاعلة غير الحكومية المؤسسات التعليمية بما يتجاوز الرسوم الدراسية

تبحث مؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية عن طرق لتنويع مصادر دخلها وأنواعه بما يتجاوز الرسوم الدراسية. ومن الطرق التي تعتمدها زيادة رأس المال من خلال القروض. وتعدّ الشركات متعددة الجنسيات جهات دائنةً مهمّةً في سوق التعليم الجامعي، ولا سيّما في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. ويركّز مشروع مراكز التميّز الإفريقية للتعليم الجامعي التابع للبنك الدولي African Higher Education Centers of Excellence على تعزيز قدرة المؤسسات المختارة على تقديم الجودة وبناء القدرات البحثية في المجالات ذات الأولوية (Salmi, 2017). وقد تمّ توسيع نطاق البرنامج في العام 2019 ليشمل مؤسسات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في بوركينا فاسو وجيبوتي وغانا وغينيا والسنغال. وفي نهاية المشروع سيكون قد تمّ صرف أكثر من 450 مليون دولار أمريكي (World Bank, 2019b). وتقدّم مؤسسة التمويل الدولية قروضًا موجّهة لمؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية. وفي العام 2017، كانت قد صرفت نحو 1.4 مليار دولار أمريكي لتمويل مشاريع التعليم الفني والمهني والتعليم الجامعي. والمنطقة التي تعد المتلقي الأكبر لهذه القروض بفارق كبير هي أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (48٪)، تليها منطقتي شرق آسيا والمحيط الهادئ (13٪) وأوروبا وآسيا الوسطى (12٪) (IFC, 2018).

إلى جانب القروض، أصبحت السندات وبشكل متزايد مصدرًا بديلًا لتمويل مؤسسات التعليم الجامعي (Katsomitros, 2018). وقد حقّقت سوق السندات أرقامًا قياسيةً خلال أزمة جائحة كوفيد-19. وبحلول منتصف العام 2020، بلغ إصدار السندات من قبل الجامعات في جميع أنحاء العالم 11.4 مليار دولار أمريكي، أي أكثر من ضعف المبلغ الذي سُجّل في العام 2019. وكان اللاعبون الرئيسيون في سوق السندات مؤسسات في أستراليا والبرازيل وكندا وسنغافورة والولايات المتحدة (Katsomitros, 2018). ومع ذلك، قد يؤدّي النفاذ إلى أسواق السندات إلى زيادة الفجوة بين المؤسسات، حيث من الأرجح أن تتمكّن المؤسسات التي تتمتّع بسمعة

الإطار 7.5:

إنّ اتفاقيات تقاسم الدخل هي مبادرة قائمة على السوق لتمويل التعليم الجامعي

قد لا تكون المنح الدراسية والقروض كافيةً لإزالة جميع العقبات المالية أمام التعليم الجامعي. فالمنح الدراسية تتطلّب تمويلًا من جهات مانحة، وهي غير قابلة للاسترداد، ولا يمكنها أن تطال الجميع وغالبًا ما تركّز على مجموعات معيّنة. أمّا القروض، فتتطلّب ضمانات وأشخاص يشاركون في التوقيع على القرض وقد يتعذّر على بعض الطلاب النفاذ إليها.

وقد تمّ تصميم اتفاقيات تقاسم الدخل لسدّ الفجوة. وهي تموّل التعليم الجامعي من خلال أخذ حصص من الدخل لا من خلال الديون، حيث يموّل المستثمرون التعليم الجامعي للطلاب مقابل حصّة ثابتة من دخلهم المستقبلي لعدد محدّد من السنوات. وتعتمد فترة الدفع والحصّة من الدخل على القيمة المقدّرة للبرنامج التعليمي. وكما في حال القروض المشروطة بالدخل، يعتمد السداد على دخل الخرّيج، ولكن على عكس القروض، لا يعتمد على أصل الدين المستحق. ولتجنّب فرض مبالغ باهظة، تحدّد العديد من المؤسسات قيمة السداد الإجمالي بنسبة 1.5 إلى 2.5 ضعف المبلغ الأساسي المقترض (Salmon, 2020).

ويمكن إبرام اتفاقيات تقاسم الدخل مع الجهات المزوّدة للتعليم أو مع أصحاب العمل المحتملين أو المستثمرين المباشرين، الذين يصبحون مالكي أصول في أرباح الطلاب المستقبلية. ويتمّ اعتماد هذه الاتفاقيات بشكل متزايد في أمريكا اللاتينية والولايات المتحدة (Salmon, 2020) وهي تتوسّع لتطال البلدان الأفريقية. وتجمع شركة Brighter Investment، على سبيل المثال، الجهات المانحة المحتملة وتربطها بطلاب من البلدان النامية راغبين في تمويل شهادتهم الجامعية في برامج معتمدة من خلال اتفاقيات تقاسم الدخل (Salmi, 2017). وفي العام 2019، وقّعت شركة Brighter Investment شراكة مع حكومة غانا لتوفير معلومات عن الطلاب المتفوقين وتسهيل توظيفهم في شركات مناسبة واستخدام السجلات الضريبية ومدّخرات التقاعد لتحديد مواقعهم وإنفاذ عمليات السداد من خلال وزارة المالية (Mathot, 2019).

وتركّز عدة مشاريع لتقاسم الدخل على الإنصاف. فتقدّم CHANCEN International، وهي منظّمة غير ربحية مقرها في ألمانيا، اتفاقيات تقاسم الدخل للطالبات الملتحقات بمعهد أكيلا للنساء في كيغالي في رواندا. ويُنتظر من الخرّيجات اللواتي يزيد دخلهنّ عن 80 دولارًا أمريكيًا أن يسددن 9٪ من صافي دخلهنّ الشهري على مدى 8 سنوات (CHANCEN, 2021). وتقوم CHANCEN حاليًا بجمع الأموال لتوسيع البرنامج ليشمل 10000 طالبة في أفريقيا جنوب الصحراء (CHANCEN, 2020).

ويشير مؤيدو اتفاقيات تقاسم الدخل إلى أنّها توفّر التأمين ضدّ احتمالات الكسب غير المؤكدة، كما وأنّ المستثمرين هم من يتحمّلون المخاطر ممّا يشكّل حافزًا قويًا لهم يدفعهم لمساعدة الخريجين في العثور على وظائف جيدة. أمّا مناهضو هذه الاتفاقيات فيؤكدون أنها تقيّد الفرص بالطلاب والبرامج التي تعتبر ذات قيمة اقتصادية. كما ويطالبون بتحديث اللوائح التنظيمية التي ترعى تمويل التعليم الجامعي لتغطي هذا النوع من الاتفاقيات (Salmon, 2020).

> بحلول منتصف العام 2020 ، بلغ إصدار السندات من قبل الجامعات في جميع أنحاء العالم 11.4 مليار دولار أمريكي، أي أكثر من ضعف المبلغ الذي سُجّل في العام 2019

طيبة وتصنيفات ائتمانية أفضل من اجتذاب المستثمرين. ففي الولايات المتحدة، على سبيل المثال، عادةً ما يعّد التصنيف الائتماني للمؤسسات الحكومية أعلى من تصنيف المؤسسات غير الحكومية، حتى لو كانت كافة المؤسسات غير الربحية تتمتّع بالإعفاءات الضريبية (Howard, 2020).

من جهة أخرى، تسمح الشراكات بين القطاعين العام والخاص بتنويع إيرادات مؤسسات التعليم الجامعي. ففي الصين، تولّد مؤسسات التعليم الجامعي العامة دخلًا من خلال إقامة شراكات مع روّاد أعمال من القطاع الخاص بهدف تطوير وبيع المساكن حول المؤسسة (Welch, 2021). وفي المكسيك، قامت المؤسسات الحكومية بدمج المؤسسات غير الحكومية في برامجها مقابل رسوم تأسيسية يتمّ احتسابها كنسبة مئوية من القوى العاملة في المؤسسات غير الحكومية (Gérard, 2020). وفي الولايات المتحدة، تُعتبر الصناديق الاستئمانية endowment funds التابعة للمؤسسات الحكومية وغير الحكومية كبيرةً ومهمةً جدًا لدرجة أنها سُمّيت بصناديق للتحوّط لها جامعات على الهامش (Gilbert and Hrdlicka, 2017). وحتى أنّ بعض النقّاد يقولون أنّ بعض الجامعات قد حوّلت أولويّاتها بشكل كامل نحو الاستثمار وابتعدت عن التعليم والبحث. ومن الانتقادات الأخرى الموّجهة ضدّ هذه الصناديق أنها تستفيد من الإعفاءات الضريبية، وأنّ قسمًا كبيرًا من دخلها يُصرف على حزم تعويضات ومكافآت عالية لمدراء الأموال لا على الطلاب أو الموظّفين أو المؤسسة (Samuels, 2013; Taylor, 2016).

وقد حقّقت بعض الجامعات الحكومية في أفريقيا جنوب الصحراء مداخيل من خلال الضلوع في أنشطة في السوق. فقد خصخصت جامعة غانا بعض الخدمات على غرار بيوت الضيافة وقامت بتأجير الأراضي لنُزل الطلاب الخاصة (Varghese, 2016). وفي كينيا، قامت جامعة نيروبي بإضفاء الطابع التجاري على بعض منتجاتها (المكتبات والمطاعم) وخدماتها (الكيمياء السريرية، والأشعة التشخيصية، والمزرعة البيطرية وصالون للجنازات) (Provini, 2019). وفي نيجيريا، قدّمت جامعة إبادان الاستشارات وأنشأت صناديق استئمانية (Varghese, 2016). وفي جميع أنحاء المنطقة، وبهدف تعزيز وتنسيق الأنشطة المدرّة للدخل، قامت المؤسسات التعليمية بإنشاء شركات لها نفوذ كبير على الحوكمة المؤسسية (Wangenge-Ouma, 2018).

والمؤسسات الخيرية هي مصدر مباشر آخر لتمويل مؤسسات التعليم الجامعي. فبناءً على دراسة استقصائية سنوية أجراها مجلس النهوض بالتعليم ودعمه Council for Advancement and Support of Education، في الولايات المتحدة، تبيّن أنّ المؤسسات الخيرية قدّمت 16.4 مليار دولار أمريكي لمؤسسات التعليم الجامعي في العام 2020 فيما ساهم الخرّيجون بمبلغ 11 مليار دولار أمريكي، فشكّل المبلغين ما يعادل 56٪ من إجمالي المبلغ الذي حصّلته مؤسسات التعليم الجامعي بشكل عام (Kaplan, 2021). وقد وجدت دراسة استقصائية أجرتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) وشملت 143 مؤسسةً تعمل في البلدان النامية أنّ فاعلي الخير تبرّعوا بنحو 549 مليون دولار أمريكي بين عامي 2013 و2015 للتعليم الجامعي في شكل منح دراسية أو تمويل للجامعات والكلّيات والمعاهد الفنية. ويتمّ تقديم نسبة كبيرة من التمويل الخيري عبر منظمات وسيطة، مثل البنك الدولي أو الجهات المانحة الثنائية، من أجل تجميع الموارد وزيادة حجم الجهود (OECD, 2019).

وتعمل المؤسسات أيضًا مع الحكومات لتحسين استهداف التمويل. وقد تأسّست مؤسسة التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء Education Sub Saharan Africa في العام 2016، باستخدام التمويل الأولي لمؤسسة روبرت بوش، وهدفها تطوير التعليم الجامعي في المنطقة وتعزيز بروز البحوث حول التعليم التي يجريها العلماء في أفريقيا جنوب الصحراء، وجمع الأدلّة حول أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي وتقييم فعالية المنح الدراسية وإمكانية الوصول إليها. وقد انضمت جهات مانحة أخرى إليها منذ ذلك الحين، بما في ذلك مؤسسة جاكوبس، ومؤسسة ماستركارد، ومؤسسة شاوفلر، فأقامت الشراكات على المستويين الإقليمي والمحلي (ESSA, 2019; OECD, 2019).

تؤثّر الجهات الفاعلة غير الحكومية على التعليم الجامعي من خلال آليات متعددة

تؤثّر الجهات الفاعلة غير الحكومية على التعليم الجامعي من خلال عدّة طرق. ويُخشى من تأثير الجهات الفاعلة الخاصة على مؤسسات التعليم الجامعي غير الحكومية بما يخدم مصالحها، عبر التركيز مثلًا على الأولويات البحثية أو على رفع معدّلات الالتحاق، لا على جودة التعليم. ومع ذلك، يمكن للجهات الفاعلة غير الحكومية الأخرى تعزيز الإنصاف أو القطاع بشكل عام.

وفي السنوات الأخيرة، زادت حكومات كثيرة الحوافز التي من شأنها تعزيز الروابط بين الجهات الفاعلة غير الحكومية وقطاع البحث. ففي بنغلاديش، تشجّع الحكومة الجامعات الحكومية وغير الحكومية على التعاون مع الشركات من خلال البحوث التعاونية والبحوث التعاقدية والاستشارات. وعلى الرغم من أنّ الخطة الإستراتيجية للتعليم الجامعي تتوخّى الشفافية والأخلاق، إلا أنّ هذه الأهداف لم تتحقّق بعد (Bangladesh University Grants Commission, 2018; World Bank, 2019a). وفي فرنسا، اعتُمد قانون PACTE في العام 2020 بهدف تسهيل وصول القطاع الخاص إلى الأبحاث العامة. وهو يسمح للباحثين في الجامعات الحكومية تخصيص 50٪ من وقتهم للعمل في شركة خاصة وامتلاك ما يصل إلى 32٪ من رأس مالها (Caulier, 2020). ومع ذلك، لا يخلو التمويل غير الحكومي لبحوث التعليم الجامعي

> شهد القطاع الربحي ظهور تكتّلات قوية للتعليم الجامعي متداولة الأسهم تتمتّع بقدرات كبيرة على ممارسة الضغط

من الجدل. ففي الأبحاث السريرية التي ترعاها شركات الأدوية أو شركات الأجهزة الطبية، يرتفع احتمال العثور على نتائج إيجابية (Lundh et al., 2018). كذلك يعتبر المعارضون أنّ السماح للشركات الخاصة بالتعاقد للقيام بالأبحاث حول مواضيع محددة يقوّض الاستقلال المؤسسي (Oliveira, 2015).

وتمارس الجهات الفاعلة غير الحكومية الضغوط لمصلحة عملياتها وتوسّعها. مثلًا تضغط الجمعية البرازيلية للجهات غير الحكومية المزوّدة للتعليم الجامعي على الحكومة لتعمد إلى تغيير عمليّة الاعتماد لكي يصبح من الممكن أن تحصل على اعتماد من قبل وكالة غير حكومية (O Sul, 2019). ويتمثل الهدف الاستراتيجي للاتحاد الدولي للجامعات الكاثوليكية، الذي يضمّ أكثر من 200 عضو، في العمل مع الهيئات الدولية مثل منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي واليونسكو والمنتدى الاقتصادي العالمي بهدف زيادة الدعم الحكومي للجامعات الكاثوليكية (FIUC, 2021). ويمكن أيضًا للجهات الفاعلة غير الحكومية ممارسة التأثير عبر التمويل من خلال المشاركة في المناقشات وبناء توافق الآراء. ويعمل موظّفو عدة برامج للمنح الدراسية، على سبيل المثال، على بناء علاقات طويلة الأمد مع الجامعات الشريكة ممّا يعني أنهم قد يؤثّرون على الممارسات أو الأولويات أو المناهج الدراسية فيها (Campbell, 2021).

وقد شهد القطاع الربحي ظهور تكتّلات قوية للتعليم الجامعي متداولة الأسهم تتمتّع بقدرات كبيرة على ممارسة الضغط. وفي الولايات المتحدة، التي يمثّل فيها الالتحاق بالمؤسسات الربحية حوالي 5٪ من إجمالي الطلاب في التعليم الجامعي (NCES, 2019)، فإنّ معظم المانحين الذين يمارسون الضغط لمصلحة التعليم الربحي هم أصحاب مؤسسات ربحية للتعليم الجامعي. وقد تلقّى السياسيون تبرّعات سخيّة من شركات التعليم الجامعي الربحية (Arke, 2020; Halperin, 2016). ومنذ العام 2010، دفع تقلّص السوق الربحية بالعديد من الشركات إلى إنشاء مؤسسات للتعليم الجامعي في البلدان النامية (Green, 2018; Knobel and Verhine, 2017). وفي ذروة نجاح أكبر شركة للتعليم الجامعي في العالم وهي Laureate ومقرّها في الولايات المتحدة، عندما طُرحت للاكتتاب العام، كان 95٪ من طلابها البالغ عددهم مليون طالب في الخارج (Debter, 2017). وقد قامت بتقليص حجمها منذ ذلك الحين، بعد إغلاق أو بيع فروع أجنبية لها في العديد من البلدان، كالهند وتركيا. وهي بصدد بيع الفروع المتبقّية في البرازيل والولايات المتحدة. وفي منتصف العام 2021، كانت مؤسسات Laureate تضمّ 184000 طالب وكانت تخطّط للاحتفاظ بأربع جامعات فقط في المكسيك وبيرو (Laureate, 2021).

في الواقع، كانت البرازيل وجهةً مهمةً لهذا النوع من الشركات (Knobel and Verhine, 2017) حيث يضمّ القطاع الربحي فيها أكثر من نصف الملتحقين بالتعليم الجامعي (INEP, 2020). وقد قُدرت قيمة إيرادات شركات التعليم الجامعي العشر الأكبر في البرازيل بأكثر من 3.3 مليار دولار أمريكي. والشركة الكبرى، Kroton، تضمّ أكثر من 800000 طالب (Cunha, 2018). ويُعتقد أنّ شركات التعليم الجامعي لها تأثير كبير على السياسيين. فقبل تولّي وزير المالية منصبه، كان له استثمارات كبيرة في شركات خاصة للتعليم، والتي تمّ التحقيق في العديد منها بناءً على مزاعم متعلّقة بالفساد والاحتيال، وكانت أخته نائبة رئيس الرابطة الوطنية للجامعات الخاصة (Chiaverini, 2018; Guasco Peixoto, 2018). كذلك، تلقّى سياسيون آخرون من كافة الأطراف السياسية تبرّعات كبيرة لحملاتهم الانتخابية من شركات ربحية كبيرة، ما طرح تساؤلات حول التأثير المحتمل وغير المشروع لهذه الشركات على الأنظمة الراعية للقطاع (Leray de Lima, 2018). وشكّكت وسائل الإعلام في التبرّعات التي أعطيت لمرشحين دعموا زيادة توافر القروض الحكومية للطلاب والتي بدورها ساعدت المؤسسات على الرفع من معدّلات الالتحاق (Pompeu et al., 2016).

وتعكس إصلاحات الحوكمة في العديد من البلدان تحوّلًا نحو عمليّات ذات طابع تجاري ونحو أسلوب في الإدارة متأثّر بالقطاع الخاص، بما في ذلك في طبيعة وتكوين مجالس إدارة المؤسسات. وفي العام 1992، كانت المملكة المتحدة قد قامت بإصلاح تكوين مجالس إدارة التعليم الجامعي من خلال اشتراط أن تكون غالبيّة الأعضاء من المستقلّين، ويتمتّعون "بقدرات مثبتة في المسائل المتعلّقة بالصناعة أو التجارة أو التوظيف لمهنة معيّنة" (Bennett, 2002). وقد أعربت الجمعية الكندية لمدرّسي الجامعات عن قلقها إزاء تحوّل إدارة الجامعات نحو نموذج شبيه بالنموذج المعتمد في الشركات من خلال الوجود المتزايد لأشخاص من قطاع الشركات الربحي في مجالس الإدارة (CAUT, 2018).

وفي إثيوبيا، قدّمت جامعة أديس أبابا مقاربةً إداريةً تقضي "بإعادة هندسة طريقة العمل" في محاولة لرفع الكفاءة وتحسين إجراءات العمل. وفي كينيا، قامت مقاربة إدارية قائمة على النتائج باعتماد عقود أداء بين الدولة والمؤسسات الحكومية تركّز على قياس الأداء والنواتج. من جهة أخرى، اعتمدت حكومة جنوب أفريقيا إطارًا تمويليًا قائمًا على الأداء حدّد أهدافًا

محدّدةً للالتحاق والمخرجات. وكان نجاح هذه الإصلاحات متفاوتًا. وفي إثيوبيا، لا يوافق بعض العلماء على تحوّل الاهتمام من الكفاءة الأكاديمية إلى الكفاءة التشغيلية. ولكن في كينيا، أدّت الإصلاحات إلى الدفع بجامعة نيروبي إلى المرتبة الأولى في التصنيف الوطني (Varghese, 2016).

وكانت الجهات الفاعلة من المجتمع المدني من كبار المدافعين عن إصلاح التعليم الجامعي. على سبيل المثال، لعب التحالف الروماني للجامعات النظيفة دورًا مهمًا في مراقبة نزاهة وشفافية مؤسسات التعليم الجامعي وأصدر تصنيفًا للنزاهة لزيادة الوعي والمساءلة (Mungiu-Pippidi and Dusu, 2011). كما وتقود الجهات غير الحكومية العديد من مبادرات المناصرة المتعلّقة بالمساواة في التعليم الجامعي. وفي العام 2016، قامت شبكة UNIMED التي تضمّ 141 جامعةً في 23 دولةً، بالتعاون مع University of Rome La Sapienza، وجامعة برشلونة، وكامبوس فرنسا Campus France، وجمعية الجامعات الأوروبية، والمفوضيّة العليا لشؤون اللاجئين، بتأسيس اتحاد ومشروع inHERE لتعزيز المعرفة والتواصل بشأن الطلاب اللاجئين والنازحين (Salmi, 2020).

وتساعد شبكات البحث والجمعيات الأكاديمية في تعزيز قطاع التعليم الجامعي من خلال تنظيم المؤتمرات والندوات ونشر المجلات التي تخضع لمراجعة الأقران. ومع ذلك، تفتقر البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط الأدنى إلى منظّمات من هذا النوع. وبينما تشكّل المنظّمات البحثية حوالي 17٪من المنظّمات التعليمية غير الهادفة للربح في البلدان الثريّة، فهي غير موجودة في البلدان الفقيرة (Owens, 2017).

الخاتمة

تلعب الجهات الفاعلة غير الحكومية أدوارًا مهمة في توفير وتمويل وإدارة التعليم الجامعي. وفي معظم الحالات، تكون أدوارها متداخلةً ومترابطةً بأدوار الحكومة لدرجة أنّ التمييز يكون صعبًا بين هذين النوعين من الفاعلين.

وتضمّ الجهات غير الحكومية المزوّدة للتعليم الجامعي أكثر من ثلث الطلاب في جميع أنحاء العالم، وهي نسبة أعلى بكثير من حصّة هذه الجهات في التعليم الابتدائي أو الثانوي. وتلعب الجهات الفاعلة غير الحكومية دورًا مهمًا في تمويل التعليم الجامعي، ليس فقط من خلال زيادة مشاركة الأسر، ولكن أيضًا من خلال آليات السوق والشراكات بين القطاعين العام والخاص. ونتيجةً لذلك، تلعب هذه الجهات الفاعلة دورًا مهمًا في التأثير على اللوائح التنظيمية وصنع السياسات، وفي التأثير على شكل نظام التعليم الجامعي ككلّ.

وتطرح مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم الجامعي تحدّيات وفرصًا في الوقت نفسه. وينطبق الأمر نفسه على تأثيرها على اللوائح التنظيمية وصنع السياسات. وتتمتّع الحكومات بالعديد من الأدوات لضمان أن يواصل نظام التعليم الجامعي السعي لتحقيق المزيد من الجودة والإنصاف بغض النظر عن الطريقة التي تتقاسم فيها الجهات الحكومية وغير الحكومية المسؤوليات.



متدرّبون على الحدادة في مركز للتدريب المهني تابع لشركة Remscheid للمعادن والكهرباء في ألمانيا.

مصدر الصورة: Rupert Oberhäuser/Alamy Stock Photo



الفصل

8

التعليم التقني والمهني وتعليم البالغين



الرسائل الرئيسية

تهيمن المؤسسات العامة على تطوير المهارات الأساسية.

- في بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تبيّن أنّ حوالي 20٪ من الطلاب في التعليم المهني الثانوي العالي و40٪ من الطلاب في التعليم المهني ما بعد الثانوي ملتحقون بمؤسسات خاصة.
- في بعض البلدان، توسّع التعليم التقني والمهني من خلال ظهور مزوّدين من القطاع الخاص. فمن خلال الحوار الثلاثي الأطراف، أعاد المغرب هيكلة مؤسسات التدريب لجعلها أكثر استجابةً لاحتياجات الشركات.

تهيمن المؤسسات الخاصة على التطوير المستمرّ للمهارات.

- في أوروبا، بلغت نسبة التدريب المرتبط بالوظيفة برعاية أصحاب العمل 85٪ من التدريب غير الرسمي المرتبط بالوظيفة في العام 2016. وقد ارتفعت نسبة الشركات التي تقدّم التدريب المهني الداخلي والخارجي المستمرّ من 48٪ في العام 2005 إلى 59٪ في العام 2015.
- في البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى، توفّر شركة واحدة تقريبًا من كلّ ثلاث شركات التدريب للموظفين الدائمين الذين يعملون بدوام كامل؛ وفي البلدان ذات الدخل المنخفض، بلغت هذه النسبة شركة واحدة فقط من بين كل أربع شركات.

يُعدّ التعاون مع الجهات الفاعلة غير الحكومية أساسيًا للسماح بتوقّع الطلب على المهارات ودمج التعلّم غير الرسمي في أطر معترف بها.

- يُعدّ ربط المهارات بالمؤهلات وضمان أن يتمّ اعتماد التعلّم المكتسب خارج النظام التعلمي الرسمي أمرًا أساسيًا. ومع ذلك، فإنّ أصحاب العمل ليسوا على استعداد تام لتقديم الاعتماد للتعلّم غير النظامي وغير الرسمي، وهو أمر يبقى من مسؤوليّة السلطات العامة.
- لا بدّ لآليات ضمان الجودة أن تستند إلى معايير اعتماد قابلة للإنفاذ وإلى اختبارات وشهادات موثوقة للمهارات. في أوغندا، أدّى تعقيد عملية التسجيل إلى أن تكون جهة واحدة من أصل أربع جهات خاصة مزوّدة للتدريب مسجّلة اليوم.
- يميل التعاون مع الجهات الفاعلة غير الحكومية إلى التركيز على تحديد الاحتياجات من حيث المهارات وتحديد المعايير. ولكن في جمهورية مولدوفا، ساعدت منصّة حوار اجتماعي جمعت منظّمات أصحاب العمل والنقابات العمالية من خلال لجان للمهارات على وضع المناهج الدراسية.

إنّ المزيج الصحيح من التمويل الحكومي وغير الحكومي يسمح بالتطوير الأمثل للمهارات.

- تموّل الحكومات التدريب مباشرةً من خلال المنح المقدّمة إلى المراكز الحكومية أو من خلال العمليات التنافسية. ومن الممكن استرداد بعض التكاليف من خلال الرسوم الدراسية أو الضرائب التي تُفرض على الشركات. وتستخدم 70 دولةً تقريبًا أموالاً للتدريب ممّولة من الضرائب.
- قد تدعم الحكومات تكاليف تدريب الطلاب أو العمّال أو تقدّم حوافز للشركات لدفعها إلى الاستثمار في التدريب. ويمثّل التدريب أقلّ من 2٪ من إجمالي تكلفة العمالة للشركات في أوروبا.
- إنّ حسابات التعلّم الفردية والقسائم والمنح تغطّي تكاليف التدريب المباشرة وغير المباشرة. وفي سنغافورة، يستفيد أكثر من نصف مليون طالب من ائتمان بقيمة 365 دولارًا أمريكيًا لكلّ طالب يتمّ إنفاقه على تطوير المهارات والمشاركة في التدريب في القوى العاملة المقيمة.

المنظّمات غير الحكومية والمجتمعية هي المزوّد الرئيسي لتعليم البالغين.

- أفادت 8 دول تقريبًا من كلّ 10 دول عن التعامل مع جهات فاعلة غير حكومية لتوفير التعليم للبالغين منذ العام 2015، والاستفادة من شبكاتها وأساليب التعلّم المرنة التي تعتمدها. ولكنّ التشاور محدود مع الجهات الفاعلة غير الحكومية لتعليم البالغين.
- ينشط المزوّدون من القطاع الخاص أكثر في الأسواق الهادفة للربح. فحوالي 40٪ من متعلّمي اللّغة الإنجليزية في الأرجنتين والبيرو يدرسون في مؤسسات خاصة.

في ما عدا المهارات الأساسية للمبتدئين، تهيمن الجهات الفاعلة غير الحكومية على التعليم التقني والمهني 184
إنّ إدارة أنظمة تطوير المهارات التي تشارك فيها جهات فاعلة غير حكومية مسألة صعبة 189
يمكن أن يسمح المزيج الصحيح من التمويل الحكومي وغير الحكومي بالتطوير الأمثل للمهارات. 192
تلعب الجهات الفاعلة غير الحكومية دور القوة المحرّكة في تعلّم البالغين وتعليمهم 195
الخاتمة 200

يكتسب البالغون مهارات العمل والحياة من خلال مجموعة متنوّعة من الوسائل. ويميل التعليم والتدريب التقني والمهني النظامي (TVET) إلى تخريج خرّيجين يتمتّعون بمهارات تقليدية. ولكن في الممارسة العمليّة، تخلق الاقتصادات باستمرار وظائف تتطلّب مهارات جديدة لا بدّ من ملئها في أقرب وقت ممكن، بوتيرة لا يمكن للأنظمة النظاميّة أن تلحق بها (ILO, 2020c). ونظرًا إلى أنّ الشركات هي المزوّد الرئيسي لمهارات العمّال، فإن السؤال السياستي الرئيسي هو كيفيّة ضمان أن يكون مستوى هذا الاستثمار هو الأمثل للمجتمع. وليس بإمكان السلطات الحكومية واقعيًا توفير وتمويل اكتساب جميع المهارات. فيتمّ اكتساب بعض المهارات، وربّما معظمها، بشكل روتيني خارج السياقات النظاميّة أو غير الرسمية، حيث يتبع الأفراد مسارات غير نظاميّة لتحقيق فرص التعلّم مدى الحياة، والتي يسعى الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة إلى تعزيزها.

يتكوّن هذا الفصل من جزأين. الجزء الأوّل يناقش دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في التطوير النظامي وغير النظامي لمهارات العمل. كما وينظر في دورها في مجال التزويد وفي آليات التنظيم والحوكمة والتمويل. أمّا الجزء الثاني فيتناول دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في تعلّم البالغين وتعليمهم. وتلعب هذه الجهات دورًا مهيمنًا في تعليم البالغين أكبر بكثير من دورها في تعليم الأطفال والشباب. وبالتالي تلعب الحكومات دورًا أقلّ في مجالات التزويد والتمويل والتنظيم، ولكنّها تلعب دورًا أكبر في تعزيز أنشطة التعليم والتدريب والتعلّم.

> يلتحق معظم الطلاب في التعليم المهني النظامي بمؤسسات حكومية، على الرغم من زيادة نسبة الالتحاق بالمؤسسات الخاصة في مستويات التعليم العليا

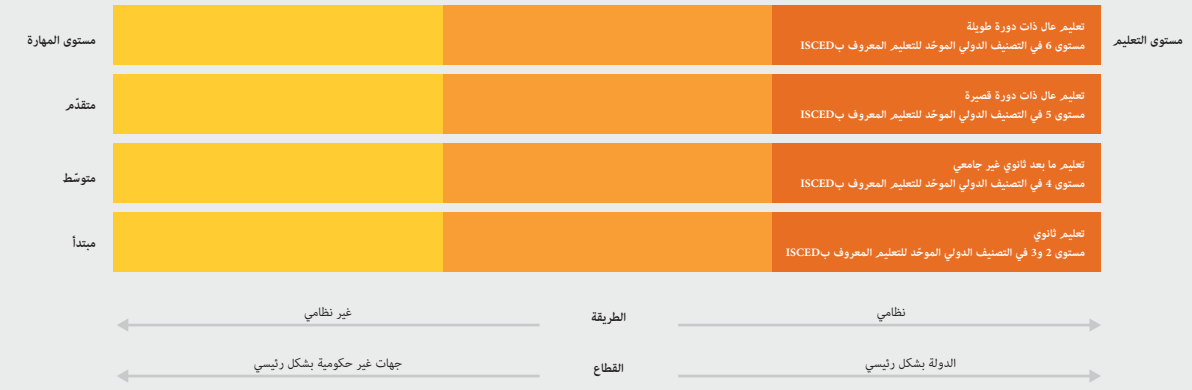
في ما عدا المهارات الأساسية للمبتدئين، تهيمن الجهات الفاعلة غير الحكومية على التعليم التقني والمهني

يتّخذ التعليم والتدريب التقني والمهني أشكالاً متنوعةً حسب السياقات الوطنية. ويمكن أن يتم في المستويات الثانوية وما بعد الثانوية والجامعية ويشمل التعلّم القائم على العمل والتدريب المستمرّ والتطوير المهني الذي قد يؤدّي إلى تحصيل المؤهلات (UNESCO, 2016a, p. 9) (**الشكل 8.1**). وتقدّم الحكومات الخدمات وتنظمّها بهدف تعزيز الإنصاف والجودة. ومع ذلك، غالبًا ما يكون تأثيرها محدودًا في ما يتجاوز المهارات الأساسية للمبتدئين، واستجابتها للطلب المتغيّر بطيئةً. ونظرًا إلى أنّ العمال بحاجة دائمة إلى صقل مهاراتهم، فإنّ مشاركة الجهات الفاعلة غير الحكومية في تطوير المهارات تتزايد ويصبح التعاون مع الحكومة ضروريًا (Dunbar, 2013; Glick et al., 2015).

في العام 2019، كان 5٪ من الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عامًا ملتحقين ببرامج للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني، حيث تراوحت الحصص الإقليمية من 1٪ في أفريقيا جنوب الصحراء إلى 18٪ في أوروبا. وعلى الصعيد العالمي، كان حوالي طالب من كلّ 100 طالب في المرحلة الإعدادية (مستوى إسكد 2) وطالب واحد من كلّ 5 طلاب ثانويين (مستوى إسكد 3) ملتحق ببرامج موجّهة نحو المهن. وفي دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD)، وصلت النسبة إلى أكثر من طالبين من كلّ 5 طلاب في التعليم الثانوي العالي في العام 2018 (43٪). وعلى النقيض من ذلك، في دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، كان 92٪ من الطلاب في التعليم الثانوي غير الجامعي (مستوى إسكد 4) و96٪ من الطلاب في التعليم العالي القصير الدورة (مستوى إسكد 5) ملتحقين ببرامج مهنية (OECD, 2018). وعلى المستوى العالمي، كان 89٪ من الطلاب المسجّلين في التعليم ما بعد الثانوي (إسكد 4) ملتحقين بمسارات مهنية في العام 2018.

الشكل 8.1:

يتمّ توفير التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني عبر طرائق مختلفة وعلى مستويات مختلفة



ملاحظة: ISCED أو إسكد هو التصنيف الدولي الموحّد للتعليم

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

يلتحق معظم الطلاب في التعليم المهني النظامي بمؤسسات حكومية، على الرغم من زيادة نسبة الالتحاق بالمؤسسات الخاصة في مستويات التعليم العليا. ووفقًا لتقديرات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)، بلغت حصّة المؤسسات الخاصة في الالتحاق بالتعليم ما بعد المرحلة الثانوي غير الجامعي 38.5٪ في العام 2019، حيث تراوحت النسب بين 12٪ في شرق آسيا و76٪ في أوقيانيا. وفي بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وفي المتوسّط، كان 20٪ من الطلاب في التعليم المهني الثانوي العالي ولكن 40٪ من الطلاب في برامج التعليم المهني ما بعد الثانوي غير الجامعي و44٪ من الطلاب في برامج التعليم الجامعي المهني القصيرة الدورة مسجّلين في مؤسسات خاصة (**الشكل 8.2**).

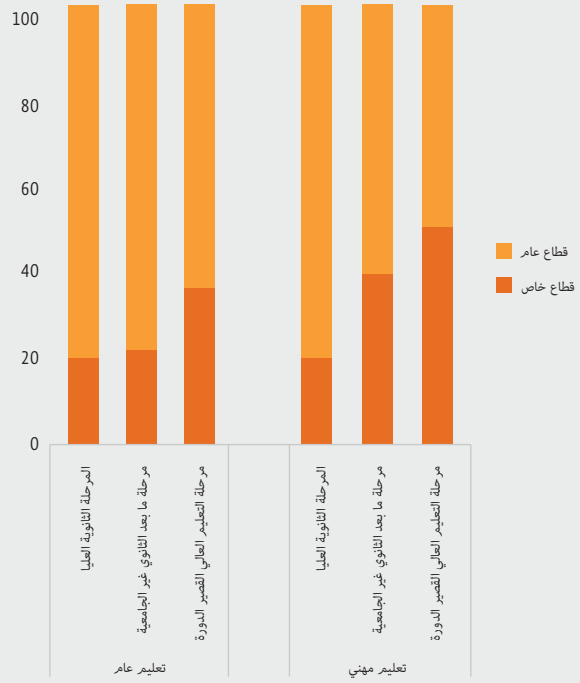
لقد بذلت بعض البلدان جهودًا كبيرة لتوسيع نطاق نظام التعليم والتدريب التقني والمهني الحكومي وجذب المزيد من الطلاب وذلك من خلال جعل النظام أكثر استجابةً لمتطلّبات سوق العمل. فعزّزت الجمهورية التشيكية من قدرة الطلاب على الانتقال بين المدارس وحسّنت من التعاون بين المدارس وأصحاب العمل. وبهدف جعل التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني أكثر ملاءمةً للبالغين، تمّ وضع برامج أقصر تمتدّ من عام إلى عامين لمن يرغب في الحصول على مؤهل مهني وقد أكمل تعليمه الثانوي. فارتفع الالتحاق بهذه البرامج بأربع مرات بين عامي 2011 و2018 (Kaňáková et al., 2019). وقد احتلّت الجمهورية التشيكية المرتبة الأولى بين عامي 2018 و2020 في مؤشر المهارات الأوروبية، الذي يقيس قدرة نظام التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني على تطوير المهارات وتنشيطها ومطابقتها، وذلك بفعل أدائها في مجال مطابقة المهارات (Cedefop, 2020).

كذلك، قامت إستونيا بتحديث تعليمها المهني ووسّعت فرص تنمية المهارات في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي للمتعلّمين البالغين. وحدّد قانون مؤسسات التعليم المهني لعام 2013 المبادئ العامة للإصلاح، بما

الشكل 8.2:

في بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يُرجّح أن يلتحق الطلاب في المرحلة ما بعد الثانوية بمؤسسات خاصة في برامج مهنية أكثر منه في البرامج العامة

نسبة الالتحاق حسب نوع المؤسسة وتوجه البرنامج ومستوى التعليم، دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، *2018*



المصدر : حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2018).

يتضمّن إطار عمل يرعى إنشاء وإغلاق المدارس المهنية، ومعايير تمويلها وضمان الجودة على أساس الطاقم التعليمي. وفي 2017/2016، من بين 34 مؤسسةً للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني في البلاد، كانت 29 مؤسسات حكوميةً (26 تديرها وزارة التعليم والبحث و3 تديرها البلديات) و5 مؤسسات خاصة. وقد تمّ وضع برامج للتعليم ما بعد الثانوي غير الجامعي وتولّت التعليم خمس مؤسسات مهنية. وبعد إعادة الهيكلة، ارتفع التحاق الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن 25 عامًا في برنامج التعليم والتدريب التقني والمهني (Musset et al., 2019). وقد أكّدت استراتيجية التعلّم مدى الحياة 2020، التي أُطلقت في العام 2014، على الحاجة إلى جعل التعليم والتدريب التقني والمهني ملائمًا، ومواءمة تطوير المهارات مع أهداف التعلّم مدى الحياة. وفي العام 2016، وبناءً على نظام مراقبة سوق العمل والتنبؤ بالمهارات المستقبلية، تمّ تحديد المهارات الجديدة المطلوبة وذلك لتُبنى عليها عمليّة تزويد التعليم والتدريب التقني والمهني (UNESCO, 2019).

ويمكن للمناهج المحدّثة وللتواصل مع منظّمات أصحاب العمل تلبية الاحتياجات الجديدة (ILO, 2020b). ويمكن للنظم المهنية المزدوجة القائمة منذ وقت طويل والمبنية على ترتيبات تنظيمية ثلاثيّة الأطراف وعلى التناوب بين المؤسسة التعليمية ومكان العمل أن تسمح بالتأقلم مع التغييرات. وفي النمسا وألمانيا وأيسلندا والنرويج والسويد وسويسرا، بلغ معدّل بطالة الشباب بين 25 و34 عامًا الحاصلين على مؤهل ثانوي مهني أو ما بعد ثانوي غير جامعي أقلّ من نصف معدّل البطالة بين الأشخاص الحاصلين على مؤهل عام مماثل (OECD, 2020a).

وفي بلدان أخرى، توسّع التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني من خلال مزوّدين من القطاع الخاص بطرق مختلفة. ففي جنوب أفريقيا في منتصف التسعينات، فصلت إحدى الأوراق البيض حول التعليم والتدريب بين التعليم المهني الأولي، المدعوم من قبل المؤسسات العامة للتعليم والتدريب الإضافي أي FET الذي أصبح فيما بعد التعليم والتدريب التقني والمهني أي TVET، عن التطوير المستمرّ للمهارات المهنية في مكان العمل، الذي تهيمن عليه جهات فاعلة من القطاع الخاص. وتمّ تفضيل النوع الثاني فاعتُمدت تشريعات تسمح للمزوّدين من القطاع الخاص التقدّم للحصول على اعتماد لمؤهلاتهم ونقلت التلمذة الصناعية من التعليم الأولي إلى التعليم المستمرّ (Needham, 2019).

وفي جنوب آسيا، دفعت التغيّرات الديموغرافية والتحوّل الاقتصادي السريع بالاستراتيجيات الوطنية لتطوير المهارات نحو الاعتراف بالدور المتنامي للجهات الفاعلة الخاصة، الربحية منها وغير الربحية. وفيما تهدف الإستراتيجيات إلى تحسين جودة التدريب ومرونته لإنشاء قوّة عاملة أكثر تنافسيةً، فإنّها تقرّ أيضًا بالاعتماد الكبير على الجهات الفاعلة الخاصة في توفير التدريب، وتشجّع على توسعّ نطاقها (Béteille et al., 2020). ويختلف دور الجهات الفاعلة غير الحكومية في تعزيز الوصول العادل إلى التعليم والتدريب التقني والمهني وفقًا للسياق (**الإطار 8.1**).

ويقدّم القطاع الخاص خدمات التعلّم من خلال عمليات تزويد تقليدية ولكنّه يعزّز أيضًا مبادرات التدريب، ممّا يساهم في تطوير المحتوى والتدريس (Glick et al., 2015). ومع مرور الوقت، لعبت المؤسسات الخاصة دورًا مكمّلًا لنظام التعليم المهني أو حتى أخذت مكانه، فسدّت الفجوات الموجودة من حيث المهارات وهو مجال تعاني فيه المؤسسات الحكومية من نقص الموارد والقدرة للاستجابة في الوقت المناسب لمطالب الصناعات العالمية والمعايير الدولية المتغيّرة (Fernandez-Stark and Bamber, 2018). ومع ظهور شركات تكنولوجيا المعلومات في الهند في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات، كان على مؤسسات التعليم المهني الحكومية إشراكها لتتمكّن من الاستجابة للطلب المتزايد على المهنيين المدربين والمهرة. وعلى العكس من ذلك، كانت مشاركة المزوّدين من القطاع الخاص أقلّ في قطاعات أقدم على غرار قطاع البناء والتصنيع والتجزئة (Flake et al., 2017). وفي قطاع الغاز الناشئ في جمهورية تنزانيا المتحدة، 19٪ فقط من مؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني هي مؤسسات حكومية. وتقوم الشركات الخاصة أو الأفراد بتقديم التدريب للمهن ذات الصلة بنسبة تصل إلى الثلث فيما تصل نسبة مشاركة المؤسسات الدينية إلى 31٪ ومنظّمات المجتمع المدني إلى 12٪ (VSO Tanzania, 2014).

وقد تمّ دعم توسّع توفير التعليم والتدريب التقني والمهني من خلال إقامة شراكات بين القطاعين العام والخاص تقوم الحكومة بتنسيق معظمها. وتساهم كلّ جهة فاعلة في هذه الشراكات وفقًا لمواردها وخبراتها ومجال اهتمامها (Fernandez-Stark and Bamber, 2018). وعلى عكس الأشكال التقليدية للتعاون في مجال التعلّم في مكان العمل و/ أو التلمذة الصناعية، فإنّ آليات تنسيق الشراكة بين القطاعين العام والخاص الموجّهة نحو التزويد تركّز على الخدمات والتوجيه والإرشاد المهني وتجدّد التدريب (ETF, 2020a). وقد وقّع المغرب على اتفاقيات مع القطاع الخاص كجزء من تنفيذ الميثاق الوطني للإقلاع الصناعي 2009-2015. فمن خلال استخدام الحوار الثلاثي الأطراف، أعادت الحكومة هيكلة مؤسسات التدريب لجعلها أكثر استجابةً لاحتياجات الشركات. وتماشياً مع الاستراتيجية الوطنية للتدريب المهني 2016 2021-، تمّ إنشاء معاهد إدارية متخصّصة في القطاعات ذات الصلة، بالشراكة مع الجمعيّات المهنية التي أصبح ممثلوها أعضاءً في إدارة هذه المعاهد. وفي صناعة السيارات، على سبيل المثال، أدى الإصلاح إلى ارتفاع المشاركة (حيث ارتفع الالتحاق بأكثر من الضعف من 2017 إلى 2018) ومعدّل توظيف الطلاب (ETF, 2020b).

> تمّ دعم توسّع توفير التعليم والتدريب التقني والمهني من خلال إقامة شراكات بين القطاعَين العام والخاص تقوم الحكومة بتنسيق معظمها

الإطار 8.1:

وفقًا لكلّ بلد، قد تشجع الجهات الفاعلة غير الحكومية أو تعرقل المساواة في التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني

يختلف توافر التعليم والتدريب النظاميين في المجالين التقني والمهني للجماعات المعرّضة لخطر الاستبعاد باختلاف البلدان، وبالتالي تأثير هذا القطاع على الإنصاف. ففي البلدان الأكثر فقراً، تؤدّي متطلبات الدخول الصارمة وخدمات التزويد غير الكافية إلى استحواذ الشباب الميسورين نسبيًا من المناطق الحضرية على الأماكن القليلة المتوفّرة في المؤسسات النظاميّة للتعليم والتدريب التقني والمهني. وفي معظم دول أفريقيا جنوب الصحراء، تُفرض متطلّبات صارمة لجهة التحصيل الأكاديمي للنفاذ إلى التدريب النظامي في المدارس كما وتتركّز مؤسسات التدريب في المدن، ممّا يجعل التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني غير متاحَين للشباب من الفئات الفقيرة الذين يعيشون في المناطق الريفية (Afeti, 2018). من جهة أخرى، تفرض جنوب آسيا حدًّا أدنى للالتحاق بالمؤسسات النظاميّة للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني هو ثماني سنوات من الدراسة، مما يستثني أشدّ الفئات فقرًا وسكّان المناطق الريفية (Mehrotra, 2017). وفي بعض الحالات، تستجيب الجهات الفاعلة غير الحكومية لهذا التحدي. ففي إندونيسيا، كانت المؤسسات الدينية، التي تخدم الفئات السكانية الأكثر حرمانًا، شريكةً في توسّع نطاق التعليم. ويتمّ توفير التعليم والتدريب التقني والمهني بشكل نظامي في المدارس المهنية الثانوية الحكومية منها والدينية، وجمعيها يقدّم الشهادة الوطنية للتعليم الثانوي (Triyono and Moses, 2019).

وتعمل منظّمات المجتمع المدني مع المجموعات السكانية التي لا تغطّي السياسات الحكومية احتياجاتها. وقد أظهر مسح شمل 85 منظّمة من منظّمات المجتمع المدني ذات الصلة في شمال أفريقيا وغرب آسيا أنّ معظم أنشطتها مخصّصة لتوفير التعليم والتدريب الأوليين في المجالين التقني والمهني كما ولتدريب المجموعات التي تعاني من الحرمان، مثل الشباب المعرّضين للهشاشة والعاطلين عن العمل والمهاجرين واللاجئين والأشخاص ذوي الإعاقة (Foubert and Folisi, 2019). كذلك، في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل تلعب المنظّمات غير الحكومية والوكالات الخاصة دورًا مهمًا في تنفيذ برامج التدريب المهني التي تستهدف النساء والتي تعهّدها الحكومات لمصادر خارجية. وغالبًا ما تطرح إجراءات مراقبة وضبط الجودة في هذه البرامج بعض الصعوبات (Chinen et al., 2017). وتحاول بعض الشركات التي لديها أذرع خيرية تزويد التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني من منظار يركّز على الإنصاف. فيموّل الذراع الخيرية لشركة غوغل توفير المهارات الرقمية للمجتمعات الريفية المحرومة في الدول العشر الأعضاء في رابطة أمم جنوب شرق آسيا من خلال مبادرة Go Digital ASEAN، التي تمّ إطلاقها في العام 2019 (The Asia Foundation, 2020).

وفي البلدان الغنية، يميل التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني الرسمي إلى استهداف الفئات السكانية الأكثر حرمانًا. ومع ذلك، لا يستفيد بعض الطلاب من المساواة في النفاذ، خاصةً أولئك الذين ينتمون إلى أصول مهاجرة. ويعاني النفاذ إلى التلمذة الصناعية، على وجه الخصوص، من التمييز ضدّ هذه المجموعة، حتى في النماذج المختلطة التي تخضع إلى تنظيم عال والتي يتمّ فيها التدريب في المؤسسات التعليمية كما وفي أماكن العمل. وقد تساهم الشركات، التي تتولّى الاختيار النهائي للمتدربين، في استدامة التمييز. ففي ألمانيا وسويسرا، تبيّن أنّه من الأرجح رفض طلبات الطلاب المهاجرين، المصنّفين على أنهم من الشباب الأجانب، خاصةً في الشركات الصغيرة والمتوسطة الحجم (Imdorf, 2017). من جهة أخرى، يدافع الشركاء الاجتماعيون والمنظّمات غير الحكومية عن أهمية التعلّم القائم على العمل والحاجة إلى برامج تحضيرية (Jeon, 2019). ففي ألمانيا، تستهدف الدورات الفيدرالية لإدماج الشباب فئتي المهاجرين واللاجئين وذلك لتعزيز النفاذ إلى التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. ويُطلب من المزوّدين إقامة شراكات مع الخدمات الاستشارية لمساعدة المهاجرين واللاجئين في الحصول على معلومات عمليّة حول الفرص التعليمية والمهنية كما وحول الفرص المتعلّقة بالعمل. كذلك يُطلب منهم التعاون مع الخدمات المحليّة لهجرة الشباب، وهي شبكة دعم اجتماعي يقوم أخصائيّوها بزيارة الفصول الدراسيّة مرةً واحدةً على الأقلّ في الأسبوع من أجل بناء علاقات مع المشاركين (Germany Federal Office for Migration and Refugees, 2015).

ينخرط أصحاب العمل في برامج التلمذة المهنية النظاميّة وغير النظاميّة

تشير التلمذة الصناعية عمومًا إلى شكل من أشكال التعليم والتدريب المهنيين يجمع بين التعلّم خلال العمل وخارجه، ممّا يمكّن الطلاب من تطوير المعارف والمهارات في مهنة معيّنة. ويساهم إشراك الشركات الخاصة في تصميم هذا النوع من التدريب من خلال التواصل مع مؤسسات التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني في ضمان انتقال أكثر سلاسةً من المدرسة إلى العمل، ممّا يقلل من عدم تطابق المهارات مع متطلّبات العمل (ILO, 2019b).

والتلمذة المهنية النظاميّة ليست منتشرةً على نطاق واسع. ففي تحليل لبيانات مسح الانتقال من المدرسة إلى العمل الذي أجرته منظّمة العمل الدولية لهذا التقرير تبيّن أنّ أقلّ من مشارك واحد من كلّ 5 مشاركين تتراوح أعمارهم بين 15 و35 عامًا في 33 دولةً أتمّ تدريب تلمذة واحدًا على الأقلّ كجزء من تعليمه.

وتقلّ احتمالية مشاركة الشباب من البلدان منخفضة الدخل في التلمذة الصناعية النظاميّة، ربما لأنّ أسواق العمل وأنظمة التدريب تميل إلى أن تكون غير نظاميّة (مراجعة **الفصل 12**). أمّا التلمذة الصناعية غير النظاميّة، فهي لا تلتزم بمنهج دراسي بل بأعراف وتقاليد اجتماعية وهي لا تؤدّي إلى منح مؤهلات معترف بها رسميًا (ILO, 2019b)، كما هي الحال في أفريقيا (AFDB, 2020). وغالبًا ما يكون الشكل الوحيد المتاح لاكتساب المهارات هي الفرص غير النظاميّة التي تقوم على اتفاق بين حرفي ومتدرّب يلتزم فيه المتدرّب بالعمل كتلميذ مقابل تلقّي التدريب على يد الحرفي. وفي السنغال، تستهدف التلمذة الصناعية غير النظاميّة الأشخاص غير المتعلّمين،

> أقلّ من مشارك واحد من كلّ 5 مشاركين تتراوح أعمارهم بين 15 و 35 عامًا في 33 دولةً أتمّ تدريب تلمذة واحدًا على الأقلّ كجزء من تعليمه

> تكييف تطوير المهارات مع الاحتياجات الحالية يحدث بشكل رئيسي خارج نظام التعليم التقليدي

وتشمل 418000 شاب، مقارنةً بـ 54000 في التعليم والتدريب التقني والمهني النظامي (World Bank, 2018a).

ويمكن أن تتآكل الحوافز المرتبطة بالتلمذة الصناعية في حال لم يتمّ تنظيمها والاعتراف بها بشكل كافٍ، مما يقلّص من المشاركة المحتملة. ففي مصر، ترتبط التلمذة الصناعية التقليدية غير النظاميّة في معظم الأحيان بالعمالة الرخيصة وهي لا تعتبر فرصةً جذابةً. ويبدو أنّ عمليّة التعلّم هي سالبة في الغالب وأنّ نقل المعرفة من الحرفي المعلّم إلى المتدرّب ضعيف. كذلك، فالأجور منخفضة جدًا، ولا ضمانات للتوظيف. ويُقدّر معدّل مشاركة القوى العاملة في التلمذة الصناعية بـ0.1٪ ، مقارنةً، على سبيل المثال، بـ 4.8٪ في الدنمارك (Chankseliani and Anuar, 2019). وقد وضعت دول مثل بوتسوانا وغانا وكينيا وجنوب أفريقيا وزيمبابوي أنظمةً مخصصةً للتلمذة، بالتوازي مع البرامج المهنية والتقنية النظاميّة الأخرى. كذلك، قامت دول أخرى مثل ناميبيا ورواندا، بالتخطيط أو بوضع أطر للتدريب المهني مبنيّة على أساس مشاركة صاحب العمل وذلك لزيادة جاذبيتها وللرفع من مصداقيّة التدريب (Arias et al., 2019).

ويمكن للمنظّمات الوسيطة تيسير الحوار مع أصحاب العمل لتحسين التعلّم وتوفير المعلومات وضمان المطابقة، خاصةً الشركات الصغيرة والمتوسّطة الحجم. وقد تشمل هذه المنظّمات وكالات هادفة للربح ومستقلّة أو جمعيات لأصحاب العمل (ILO, 2019a). فتضمن اللّجان التجارية المحلية في الدنمارك، والتي تضمّ ممثلين عن أصحاب العمل والموظفين، التواصل الوثيق بين الأطراف. ومن جهته، يتولّى اتحاد غرف التجارة والصناعة الألمانية دعم المتدرّبين والتوسّط مع الشركات (Chankseliani et al., 2017). وفي إنجلترا (المملكة المتحدة)، تُعدّ وكالات التلمذة الصناعيّة، التي تمّ اعتمادها في العام 2012، وكالات توظيف وسيطةً ربحيّةً أو غير ربحيّة. وهي مسؤولة عن توظيف التلامذة الصناعيين وترتيب تدريبهم باسم أصحاب العمل. وهي مسجّلة في السجل الوطني ويتم تمويلها بشكل أساسي من قبل أصحاب العمل، الذين تشمل مدفوعاتهم رسوم الإدارة وأجور المتدرّجين التي لا تقلّ عن الحد الأدنى لأجر التلمذة الصناعية (ILO, 2019a).

وبالإضافة إلى تسهيل الحوار، تلعب المنظّمات الوسيطة دورًا مهمًا في حشد الجهات المعنيّة، خاصةً في البلدان التي ليس لديها تاريخ قديم في مجال التلمذة. فتعمل منظّمة الوساطة غير الهادفة للربح CareerWise، المستوحاة من النموذج السويسري، على إشراك أصحاب العمل المحليين والمتدرجين والمناطق التعليمية والكيانات الحكومية وربط كلّ هذه الجهات لتوفير التلمذة الصناعية في ولاية كولورادو الأمريكية. وتساعد هذه المنظّمة الوسيطة على جذب أصحاب العمل وحشدهم لتوظيف متدرّجين من المدارس، كما وتعمل على مساعدتهم طوال برنامج التعلّم القائم على العمل ومدّته ثلاث سنوات وعلى ضمان معدلات استبقاء عالية (Katz and Elliott, 2020).

تهيمن الشركات الخاصة على التطوير المستمرّ للمهارات

بينما تضطلع الشركات الخاصة بدور متزايد في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني النظامين، إلا أنّها لطالما كانت رائدةً في مجال التدريب المستمرّ الذي يوفّر المعارف والمهارات أو الذي يطوّر ويحدّث ويحسّن المهارات القائمة للشباب والبالغين في سوق العمل. وقد اكتسب دور قطاع الأعمال مزيدًا من الأهمية في سياق الرقمنة والعولمة اللذين أدّيا إلى زيادة الحصّة النسبية للوظائف التي تتطلّب مستوى عال من المهارات كما للوظائف التي تتطلّب مستوى متدن من المهارات في البلدان الصناعية، على حساب المهن التي تتطلّب المهارات المتوسطة (Nedelkoska and Quintini, 2018). ويستهدف قطاع التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني المهن ذات المهارات المتدنّية والمعرّضة للأتمتة والتقادم (ILO, 2020b; UNE SCO-UNEVOC et al., 2019).

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ تكييف تطوير المهارات مع الاحتياجات الحالية يحدث بشكل رئيسي خارج نظام التعليم التقليدي (World Bank, 2019b)، حيث يطغى التدريب غير الرسمي والتدريب الذي يرعاه أصحاب العمل على التعليم والتدريب النظاميين. وفي أوروبا، ازداد التدريب المرتبط بالوظيفة برعاية أصحاب العمل بين عامي 2007 و2016 حيث وصل إلى حوالي 85٪ من التدريب غير الرسمي المرتبط بالوظيفة. وفي العام 2016 تبيّن أنّ البالغين أكثر ميلًا بحوالي ستة أضعاف إلى المشاركة في التدريب غير الرسمي مقارنةً بالتعليم النظامي (Eurostat, 2021). وقد زادت حصّة المؤسسات التي تقدّم التدريب المهني الداخلي والخارجي بشكل مضطرد من 48٪ في العام 2005 إلى 59٪ في العام 2015، وذلك وفقًا لمسح التدريب المهني المستمر (CVTS, 2005, 2015).

وفي أستراليا، على الرغم من أنّ أصحاب العمل أفادوا بأنهم راضون عن نظام التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني، تبيّن أنّ صاحب عمل واحد من كلّ اثنين يفضّل التدريب غير المعتمد لتلبية الاحتياجات المتعلّقة بتطوير مهارات الموظفين، في الغالب من دون الاستعانة بمزوّدين خارجيين (NCVER, 2019). وعدد أصحاب العمل الذين افادوا عن رضاهم عن هذا الترتيب أكبر من عدد أولئك الذين استخدموا التدريب المعترف به وطنيًا. وبينما يتمّ استخدام التدريب المعترف به للتطوير المهني ولتلبية المتطلبات الإلزاميّة، فإنّ التعليم غير الرسمي يخدم احتياجات تدريبية محددة جدًا وذات صلة، ويتمّ توفيره بشكل يتمتع بمرونة أعلى

(White et al., 2018). ففي بلجيكا، أظهرت دراسة امتدت على 10 سنوات أنّ الشركات التي زادت نسبة الموظفين المشاركين في التدريب أثناء العمل بمقدار 10 نقاط مئوية شهدت نموًا في إنتاجيتها بنسبة تتراوح بين 1.7٪ و3.2٪ (White et al., 2018).

وفي البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، توفّر شركة واحدة تقريبًا من كلّ ثلاث شركات التدريب للموظفين الدائمين بدوام كامل. أمّا في البلدان المنخفضة الدخل، فمؤسسة واحدة فقط من بين كلّ أربع مؤسسات توفّر التدريب (World Bank, 2019a). وقد أظهر مسح لأصحاب العمل أُجري كجزء من برنامج البنك الدولي لقياس المهارات STEP في أرمينيا وأذربيجان وجورجيا وسريلانكا وفييت نام ومقاطعة يونان الصينية أنّ أصحاب العمل يميلون إلى تفضيل التدريب أثناء العمل على البرامج الخارجية المقدّمة من الجهات الحكومية أو من مزوّدين من القطاع الخاص، خاصةً وأنّ نظامي التعليم العام والمهني لم يُعتبرا أنهما يستجيبان لاحتياجات أصحاب العمل من حيث المهارات (Sanchez Puerta et al., 2016).

ولحجم الشركات علاقة بعرض التدريب. وفي المتوسّط، في دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تبيّن أنّ 60٪ من البالغين العاملين في شركات تضمّ 250 موظفًا على الأقلّ شاركوا في نشاط تعليمي أو تدريبي واحد على الأقلّ غير رسمي أو متعلّق بالوظيفة أو برعاية أصحاب العمل، وهو ضعف معدّل مشاركة الموظفين العاملين في شركات تضمّ أقلّ من 10 موظفين في نشاط مماثل (OECD, 2020a). وقد وجدت دراسة جرت في فييت نام أنّ الشركات العائلية أقلّ احتمالًا لتقديم التدريب المهني بسبب صغر حجمها ومواردها المحدودة (Nguyen et al., 2020). ومع ذلك، فإنّ تدابير التدريب التقليدية قد تقلّل من شأن عمليّة نقل المعارف والمهارات بشكل غير رسمي في الأسر في القطاعات التقليدية (Pilz et al., 2015). ويمكن أن يشمل التعلّم غير النظامي رأس المال الاجتماعي والميزة التنافسية للأسر من خلال نقل معارف فريدة من جيل إلى جيل. ولا يعود الاستثمار في التدريب النظامي جذّابًا عندما تكون تكلفة التدريب مرتفعةً وعندما يكون التوظيف مؤمنًا من دون عمليات نظاميّة لاكتساب المهارات (Chankseliani and Anuar, 2019).

إنّ إدارة أنظمة تطوير المهارات التي تشارك فيها جهات فاعلة غير حكومية مسألة صعبة

إنّ هيمنة الجهات الفاعلة غير الحكومية على التزويد تجعل مهمة إدارة وتنظيم أنظمة تطوير المهارات تحديًا فعليًا (ETF, 2013). ويشير مفهوم الحوكمة إلى كيفية اتخاذ القرارات لتوجيه الأنظمة نحو تحقيق أولويات التنمية الاقتصادية الوطنية، بما في ذلك قدرتها على مطابقة الطلب مع العرض، وضمان الجودة وتحقيق الأهداف الاجتماعية مثل الإنصاف والإدماج في الوقت عينه. ولا بدّ من أن تكون الحوكمة متكاملةً أولًا أفقيًا، بحيث تجمع الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية معًا للتواصل والتفاوض

> إنّ هيمنة الجهات الفاعلة غير الحكومية على التزويد تجعل مهمة إدارة وتنظيم أنظمة تطوير المهارات تحديًا فعليًا

بشأن احتياجات كلّ منها؛ وثانيًا عموديًا، بحيث تراعي المستويات المركزية والإقليمية والمحلية وتسعى مع مرور الوقت إلى تلبية الحاجة إلى التطوير الأولي والمستمرّ للمهارات طول الحياة (Hawley-Woodall et al., 2015).

وقد أدّت صياغة وتنفيذ أطر المؤهلات الوطنية إلى جعل حوكمة التعليم والتدريب التقني والمهني أكثر تشاركيةً وملاءمةً للغرض، حيث تمّ الجمع بين مختلف الجهات الفاعلة وفقًا للفئات المستهدفة والقطاع والمستوى الحكومي (مؤسسة التدريب الأوروبية، 2013). ويساعد الربط بين المهارات والمؤهلات الوطنية الموحّدة على تحقيق التوازن بين العرض والطلب، وتعزيز الجودة وضمان وجود آليّة مشتركة ومتّسقة مقبولة من جميع الأطراف (UNESCO and ILO, 2018). وقد أدّت هذه الأطر أيضًا إلى مبادرات تسمح بالاعتراف بالمهارات وتصديقها (Cedefop et al., 2019).

وقد طوّر أكثر من 150 دولةً أطرًا وطنيةً للمؤهلات بهدف تحسين الشفافية وملاءمة المهارات والمعارف. كما وأنشأت بعض البلدان برامج تعترف بمسارات التعلّم المرنة وتعزّزها لتمكين المتعلّمين من تجميع المهارات وتطبيقها. وإنّ جعل نتائج التعلّم غير النظامي وغير الرسمي المكتسبة خارج الأطر الحكومية النظاميّة مرئيةً ومعترفًا بها في المجتمع من شأنه التقليص من الكلف التي يفرضها توفير التدريب المستمرّ والمؤهلات للقوى العاملة ذات المهارات المتدنّية (UIL et al., 2019).

وإنّ مبادرات القطاع الخاص الهادفة إلى التصديق على الكفاءات تسمح للأفراد بالوصول إلى وظائف جديدة، والتمتّع بالمزيد من المرونة، وإعادة التموضع في سوق العمل (Hawley-Woodall, 2019). وقد أظهر مسح شمل 39 نظامًا تعليميًا أوروبيًا بشكل رئيسي أنّ أكثر من 90٪ من هذه الأنظمة لديها مبادرات للتصديق على الكفاءات المكتسبة خارج أطر التعليم والتدريب النظاميّة. ومع ذلك، تبيّن أنّ التعلّم غير النظامي وغير الرسمي المكتسب في سوق العمل لا يتمتّع بالاعتراف نفسه كالتعلّم في التعليم النظامي، والأمر يتعلّق في الغالب بالمعايير المهنية. كذلك، فإنّ أصحاب العمل أقلّ استعدادًا للتعامل مع اعتماد التعلّم غير النظامي وغير الرسمي، حيث أنّه يظلّ مهمّة السلطات العامة (Cedefop et al., 2019).

وعندما يغيّر الأفراد وظائفهم ويحتاجون إلى إعادة التموضع في سوق العمل من خلال اكتساب مهارات جديدة، من المهمّ توفير عمليات تسمح بتقييم تعلّمهم السابق والاعتراف به، بما يتضمّن أيضًا مسألة الاعتماد (Aarkrog and Wahlgren, 2015; UIL et al., 2019). فإنّ منح الاعتماد للمهارات والمعارف السابقة مهمّ خاصةً بالنسبة إلى العمّال الذين ينتقلون في سوق العمل من دون مؤهلات أكاديمية أو رسمية حيث أنّ ذلك يمنحهم

فرصةً للحصول على التأهيل وللنفاذ إلى فرص إضافية للتعليم والتدريب (UIL et al., 2015).

ولإقامة هذه الأطر والتأكّد من استخدام نواتجها، لا بدّ من أن تعمل الجهات الفاعلة جمعيها معًا. ففي موريشيوس، تمّ وضع آليّة للاعتراف بالكفاءات المكتسبة خارج التعلّم النظامي. وبعد مشروع تجريبي ممّول من قبل مؤسسة التمكين الوطنية، تمّ قبول الآليّة على نطاق واسع، بما في ذلك من قبل النقابات العمالية. وفي هذه الآلية، يتمّ تقييم المهارات والمعارف من خلال معايير محدّدة وإذا تبيّن أنّ متطلبات التعلّم مستوفاة، يتمّ الاعتراف رسميًا بنواتج التعلّم. ومن خلال هذا الاعتراف بالتعلّم السابق ومصادقته واعتماده، يمكن منح العمّال مؤهلات من المستويات 2 إلى 4 من الإطار الوطني للمؤهلات وإعادة ولوج نظام التعليم والتدريب في المستوى المناسب (UIL et al., 2015).

من جهة أخرى، قد لا تكون أطر المؤهلات الوطنية فعّالةً من دون آليات لضمان الجودة تسمح بتوفير الاتساق وبناء الثقة بمخرجات أنظمة التعليم والتدريب. وفي مجال ضمان الجودة، يخضع مقدّمو خدمات التعليم والتدريب لعمليات التدقيق والتحقّق والمراقبة للتأكّد من احترامهم لقواعد ومعايير مهنية أو تعليمية معيّنة. كذلك تتمّ مراقبة الإجراءات المتّبعة لتقييم النواتج المحقّقة ولمنح الاعتماد (Bateman and Coles, 2013).

ويُظهر استعراض أجري لغايات هذا التقرير شمل نظم ضمان الجودة في بنغلاديش والصين والهند والفلبين ورواندا وجنوب أفريقيا وجمهورية تنزانيا المتحدة أنّ هذه الدول السبع قد اعتمدت مقاربةً مركزيةً. ففيما تقوم جميعها بالإشراف على مقدّمي الخدمات المعتمدين، تختلف كلّ دولة لجهة المسائل التي تركّز عليها. فتركّز المقاربة المعتمدة في بنغلاديش وتنزانيا على المرافق والمعدات، بينما تركّز المقاربات المعتمدة في الصين ورواندا وجنوب أفريقيا على ملاءمة مؤهلات المعلّمين مع المناهج وتقوم بتقييم الخطط الموضوعة لتحسين جودة المعلّمين. وفي بنغلاديش وجنوب أفريقيا وجمهورية تنزانيا المتحدة، على جميع المزوّدين استخدام آليّات داخلية لضمان الجودة لتقييم برامجهم (Nesterova and Capsada-Munsech, 2021) لكنّ المزوّدين من القطاع الخاص لا يتماشون دائمًا مع المتطلبات.

وقد اعتمدت سياسة تطوير المهارات في بنغلاديش لعام 2011 نظاماً لضمان الجودة يهدف إلى توفير معايير متّسقة للجودة في تقديم التدريب وتقييمه. ويسمح النظام بتسجيل ومراجعة مقدمي التدريب من القطاعين العام والخاص واعتماد برامج ومراكز التعلّم والتقييم. وللحصول على تسجيل من قبل مجلس التعليم التقني في بنغلاديش، يتعيّن على مقدمي الخدمات إثبات قدراتهم التعليمية والمالية والإدارية. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تتماشى مخرجات برامجهم مع الإطار الوطني للمؤهلات التقنية والمهنية (Bangladesh Technical Education Board, 2012). ومع ذلك، لا تنطبق هذه العمليّة إلا على البرامج النظاميّة للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. ويمكن لبرامج التدريب الحكومية والخاصة والتي تديرها المنظّمات غير الحكومية إصدار الشهادات بشكل مستقلّ (Haolader et al., 2017). علاوةً على ذلك، اعترفت مؤسسة واحدة فقط من بين كلّ أربع مؤسسات غير حكومية بإطار التأهيل كنموذج لتطوير المهارات، ممّا يصعّب التطبيق الفعلي لآليّة ضمان الجودة (Nesterova and Capsada-Munsech, 2021).

ولكي تكون هذه العمليات فعّالةً، لا بدّ من أن تستند إلى معايير اعتماد قابلة للإنفاذ وإلى اختبارات وشهادات موثوقة للمهارات. ففي أوغندا، لم ير العديد من مقدمي الخدمات من القطاع الخاص أي فائدة من التسجيل، حيث كانت العملية معقدةً للغاية. نتيجةً لذلك، لم يتسجّل في النظام إلا مزوّد واحد من أصل أربعة مزوّدين للتدريب من القطاع الخاص (Arias et al., 2019). وقد اعترفت الخطة الإستراتيجية 2011-2020 بالقيود التي يطرحها هذا النظام المكلف والشديد المركزية وبالتحديات التي يفرضها على المؤسسات الخاصة (Uganda Ministry of Education and Sports, 2011). ولتشجيع مقدّمي الخدمات من القطاع الخاص على التقدّم بطلب للحصول على الاعتراف الرسمي ولتحسين جودة التدريب، شاركت الرابطة الأوغندية للمؤسسات المهنية الخاصة في هذه العملية. وعملت سياسة التعليم والتدريب التقني والمهني لعام 2019 على تبسيط الحوكمة، ودمج هيئات التقييم الوطنية في مجلس التقييم التقني والمهني، الذي قام بمراجعة لوائحه التنظيمية لجعل النظام أكثر وضوحًا وكفاءة (Uganda Business and Technical Examinations Board, 2019; Uganda Ministry of Education and Sports, 2019).

غالبًا ما تقتصر الحوكمة التشاركية على تحديد المعايير

تُعدّ الدرجة النسبية لمشاركة الجهات الحكومية وغير الحكومية معيارًا لتصنيف مقاربات الحوكمة الي تتبعها أنظمة تطوير المهارات في البلدان ذات الدخل المرتفع. وقد تكون المشاركة متدنيةً أو عاليةً من كلا الجانبين، أو قد يلعب إحداهما دورًا مهيمنًا (Busemeyer and Trampusch, 2012). ولطالما اعتبُرت مشاركة القطاع الخاص وأصحاب العمل في تطوير المحتوى على أنّها فرصة لمواءمة أنظمة تطوير المهارات مع احتياجات سوق العمل (Dunbar, 2013).

ومع ذلك، تميل البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل إلى النظر إلى الجهات الحكومية على أنّها الجهة الأهمّ في تخطيط وتنفيذ التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. وفي مراجعة لأنظمة ضمان الجودة في بنغلاديش والصين والهند والفلبين ورواندا وجنوب أفريقيا وجمهورية تنزانيا المتحدة أجريت لهذا التقرير تبيّن أنّ هذه الدول اعتمدت سياسات

> في أوغندا، لم يتسجّل في النظام إلا مزوّد واحد من أصل أربعة مزوّدين للتدريب من القطاع الخاص

تسمح بالعمل لمؤسسات التعليم الخاصة، كما وأنها تتمتّع بخطط للتطوير تدعم توسّع قطاع التعليم والتدريب التقني والمهني من خلال إقامة الشراكات بين القطاعين العام والخاص. ومع ذلك، ما زالت أنظمة التعليم والتدريب التقني والمهني في هذه الدول مركزيةً بشكل كبير، ولا تسمح للجهات الفاعلة غير الحكومية بالتدخّل في تشكيلها إلا من خلال فرص محدودة (Nesterova and Capsada-Munsech, 2021). ويميل التفاعل بين الشركات والمؤسسات التعليمية إلى التركيز على تحديد المهارات بدلاً من تطوير المناهج الدراسية (Sanchez Puerta et al., 2016).

وهناك أدلّة على التعاون في بعض المناطق. وفي تقييم للنماذج الشديدة المركزيّة لتخطيط وإدارة سياسات وأنظمة التعليم والتدريب التقني والمهني في شمال أفريقيا وأوروبا الوسطى والشرقية والقوقاز وآسيا الوسطى، تبيّن أنّ التوجّه نحو مقاربات تشاركية للحوكمة ضعيف. وفي ثمانية بلدان تمّ استعراضها (ألبانيا، والأردن، وكازاخستان، والمغرب، وجمهورية مولدوفا، وصربيا، وتونس، وأوكرانيا)، شاركت الجهات الفاعلة غير الحكومية، وخاصةً أصحاب العمل، في أعمال استشارية و/أو استشارية تنفيذية في مجالس ثلاثية الأطراف (Arribas and Papadakis, 2019).

من جهة أخرى، خضع نظام التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني في جمهورية مولدوفا إلى عمليّة إعادة هيكلة وتحديث كبيرة هدفها تعزيز الدور المؤسسي للشركاء الاجتماعيين والإقليميين والمحليين في صياغة السياسات. وقد تمّ إصلاح الإطار القانوني وهو يتألّف من قانون التعليم لعام 2014، واستراتيجيّة 2011-2015 لتطوير التعليم الموحّد، واستراتيجية تطوير التعليم والتدريب المهنيين 2013-2020 واستراتيجية تطوير المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم 2012-2020. وبفعل هذا الإصلاح، أُقيمت منصّة حوار اجتماعي للتعليم والتدريب المهنيين أضفت طابعًا مؤسسيًا على الشراكات مع منظّمات أصحاب العمل والنقابات العمّالية وذلك من خلال لجان المهارات التي تساعد في تحديد المعايير والمناهج المهنية (Arribas and Papadakis, 2019).

أمّا في منغوليا، فقد استند إصلاح التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني إلى مشاورات مكثّفة مع أصحاب المصلحة الرئيسيين بُنيت عليها التشريعات الجديدة وآليات التمويل بهدف إقامة نظام يحرّكه الطلب. وتمّ التوقيع على مذكّرة تفاهم في العام 2007 من قبل جميع الشركاء الاجتماعيين، بما في ذلك الوزارات وأصحاب العمل والنقابات العمّالية، لتمهيد الطريق لإقامة حوكمة تشاركية على مستوى النظام. وحاول البرنامج الوطني للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني لعام 2016 منذ ذلك الحين تعزيز هذه الشراكة الاجتماعية للمساعدة في توسيع نطاق توفير الخدمات وتحسين الجودة (UNESCO and Mongolia Ministry of Labor and Social Protection, 2019).

وقد أظهر تقييم شمل 12 بلداً من شرق وجنوب شرق آسيا أنّ المعايير المهنية أو معايير الكفاءة قد وُضعت في قطاع التدريب المهني بمشاركة

> يميل التفاعل بين الشركات والمؤسسات التعليمية إلى التركيز على تحديد المهارات بدلاً من تطوير المناهج الدراسية

جهات فاعلة متعدّدة. فقد تواصلت بلدان عدّة مع ممثلين عن القطاعات (مثل كمبوديا وإندونيسيا والفلبين) ومع مجموعات أصحاب العمل الثلاثية الأطراف ومع منظّمات الموظفين (مثل جمهورية كوريا) أو مع مؤسسات تدريب أو مدرّبين من القطاع العام والخاص (مثل ماليزيا وتايلاند وفييت نام) (Bateman and Liang, 2016).

وفي الفلبين، تمّ إضفاء الطابع المؤسسي على مشاركة القطاع الخاص في صنع السياسات وتصميم برامج التدريب القائمة على الصناعات حيث تمثّل الجهات الفاعلة من القطاع الخاص 14 من أصل 22 عضوًا في مجلس إدارة هيئة تطوير المهارات والتعليم التقني، وهي الهيئة الوطنية لصنع السياسات. وتضع الهيئة خطط التطوير ومعايير الكفاءة والمناهج وإجراءات التقييم. وقد أثبت المنهج التدريبي لصناعة أشباه الموصلات والإلكترونيات، وهو مصمَّم مع ممثلي هذا القطاع، نجاحه من حيث قابلية توظيف المتدرّبين (OECD, 2017).

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ أنظمة المهارات التي تعتمد على المقاربة الثلاثية الأطراف التي تشرك الحكومات وأصحاب العمل والعمّال يمكنها التكيّف جيّدًا مع الديناميكيّات الاقتصادية وديناميكيّات سوق العمل المتغيّرة. وتزيد إمكانيّة مشاركة منظّمات أصحاب العمل عندما يتمّ إشراكها في صياغة السياسات وتطوير النظام، وليس في أدوار استشارية فحسب. ففي سنغافورة، تشارك منظّمات أصحاب العمل في عمليّة التخطيط للمهارات الوطنية من خلال عضويتها في مجلس الاقتصاد المستقبلي الشامل، بقيادة نائب رئيس الوزراء ووزير المالية. ويشارك جميع الأعضاء في تحديد وتعديل مجموعات المهارات التي من شأنها أن تقود التنمية الاقتصادية والصناعية في البلاد خلال السنوات الخمس إلى العشر القادمة (ILO, 2020a).

وبهدف تقاسم القدرات والموارد، أقيمت شراكات بين القطاعين العام والخاص لتشجيع التعاون وذلك بهدف فهم احتياجات سوق العمل من حيث الكفاءات والمؤهلات بشكل أفضل. ففي فييت نام، أنشأت شركة تصنيع السيارات VinFast مركزًا في العام 2018 لتدريب مهندسي الميكانيك والميكاترونيك. ومن خلال اتفاقية مع اتحاد غرف التجارة والصناعة الألمانية، يحصل المدرّبون على شهادات بناءً على المعايير الألمانية (Viet Nam News, 2018). وقد أطلقت الشركة والحكومة منذ ذلك الحين حوارًا حول تطوير برنامج تدريبي مشترك، بتمويل من الشركة يتمّ تنفيذه في خمس كليّات مهنية حكومية (Viet Nam News, 2020).

وفي هولندا، كان إصلاح التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني في العام 2010 يهدف في البداية إلى إنشاء شراكات بين القطاعين العام

والخاص عبر مراكز للصناعات المبتكرة في التعليم المهني الثانوي العالي وعبر مراكز امتياز في التعليم المهني العالي. وبينما كانت الشركات تحصل على المنح، تمّت دعوتها إلى المشاركة في تمويلها. وهذا جعل المؤسسات التعليمية تستجيب لاحتياجات الشركات المحدّدة لجهة الكفاءات. وينصبّ التركيز على المشاريع المبتكرة، مثل التنظيم الذكي في الرعاية المنزلية والطباعة ثلاثية الأبعاد والرقمنة في قطاع الأمن والمهارات في القطاع الأخضر. وقد ساعد صندوق استثمار إقليمي في زيادة عدد هذه الشراكات بين القطاعين العام والخاص، وشجّع جميع مراكز التعليم والتدريب التقني والمهني على التنافس. وبين عامي 2011 و2019، زاد عدد المراكز من 7 إلى أكثر من 160، وهي تدرّب حوالي 84000 طالب وتضمّ أكثر من 9800 شركة و5000 معلّم (ETF, 2020b).

ومجالس المهارات القطاعية هي نوع آخر من التعاون، تهدف إلى تحسين جودة التدريب وملاءمته، وتسمح بتوقّع الاحتياجات بين القطاعات وداخلها (ETF, 2020a) وبتعزيز الحوار الاجتماعي (ILO, 2020a). وللمجالس تكوين ووظائف مختلفة، وهي تجمع الجهات الفاعلة في قطاع معيّن للمساهمة في تطوير التدريب على المهارات والتعليم للقوى العاملة في هذا القطاع (ILO, 2019c). وتعمل مجالس المهارات القطاعية في بولندا، التي تأسّست في العام 2016، على تعزيز التعاون بين الشركاء الاجتماعيين ورجال الأعمال والمؤسسات العامة والتعليمية. وهي تقدّم توصيات حول المهارات المطلوبة وفرص التعلّم ذات الصلة، وتلعب دورًا في الدعوة لاستخدام المهارات والممارسات. وقد شارك مجلس المهارات القطاعية الخاص بالتمويل في تنفيذ إطار المؤهلات القطاعية وإدراجه في نظام المؤهلات المتكامل، بما يتماشى مع المعايير الأوروبية (OECD, 2019c). وبدعم من الصندوق الاجتماعي الأوروبي، زادت الوكالة البولندية لتطوير المشاريع عدد المجالس من 7 قطاعات إلى 17 (Chłoń-Domińczak et al., 2019; Polish Agency for Enterprise Development, 2021)

يمكن أن يسمح المزيج الصحيح من التمويل الحكومي وغير الحكومي بالتطوير الأمثل للمهارات.

لا يزال تزويد المهارات أدنى من المستوى الأمثل، على الرغم من المكاسب التي يوفّرها من حيث الانتاجية وتعدّد الجهات الفاعلة التي يمكن استخدامها لتقديمها. في نهاية المطاف، هذا الموضوع هو نتيجة التمويل غير الكافي. ولا شكّ في أنّ هناك العديد من العقبات التي لا بدّ من التغلّب عليها. فتكلفة كلّ طالب في القطاع النظامي للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني مرتفعة بشكل عام، حيث يوجد نقص في المدرّسين الخبراء كما وأنّ المعدات باهظة الثمن وتتقادم بسرعة. كذلك، تُحجم الشركات عن الاستثمار في التدريب خشية أن يقوم العمّال المدرّبون بالانتقال إلى شركات منافسة تقدّم أجوراً أعلى فينقلون المهارات التي اكتسبوها إلى هذه الشركات. ومن جهة أخرى، يعدّ استثمار العمّال في التدريب محدودًا أيضًا بسبب نقص المال والوقت والأعراف الاجتماعية. والوضع غير مرض من المنظورين الاجتماعي والاقتصادي. ولا بدّ لأي حلّ من أن يشمل ليس فقط تقديم المزيد من الأموال، بل أيضًا إجماعًا حول كيفيّة تقاسم التكاليف. وتموّل الحكومات التعليم والتدريب في الجالين التقني والمهني بشكل مباشر من خلال المنح المقدّمة إلى المراكز الحكومية أو عبر عمليات تنافسية، ممّا يضع في بعض الأحيان مراكز التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني الحكومية في مواجهة مع المراكز الخاصة. ومن الممكن استرداد بعض التكاليف من خلال الرسوم الدراسية أو الضرائب التي تُفرض على الشركات. وقد تقوم الحكومات بدعم تكاليف التدريب للطلاب أو العمّال أو بتقديم حوافز للشركات لحثّها على الاستثمار في التدريب (Ziderman, 2016) (**الشكل 8.3**).

لتنويع تمويل مؤسسات التدريب مزايا ومخاطر

لقد كانت مؤسسات التعليم والتدريب النظاميّة في المجالين التقني والمهني تموَّل تقليديًا من خلال المخصّصات الحكومية المباشرة، كما في أوروبا الشرقية وشمال أفريقيا وغرب آسيا وآسيا الوسطى (Arribas and Papadakis, 2019) وأفريقيا جنوب الصحراء (Arias et al., 2019) وشرق آسيا والمحيط الهادئ (Palmer, 2017). ومع ذلك، هناك إشارات إلى وجود تنوّع في هذا المجال.

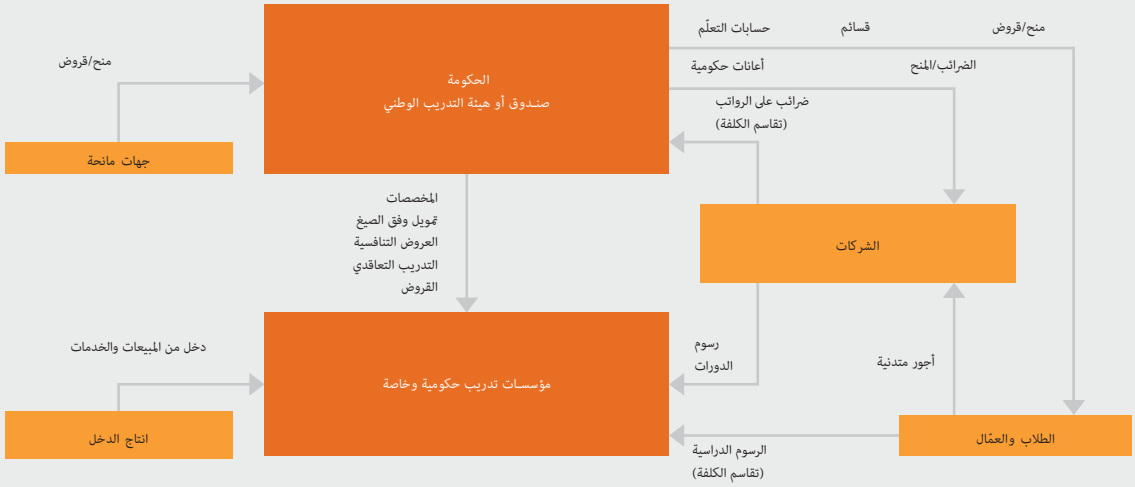
فتُعتبر ضرائب التدريب المفروضة على الشركات مصدرًا شائعًا مكمّلاً لتمويل مؤسسات التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني من القطاعين الحكومي والخاص. وهي تتطلّب قطاعًا نظاميًا كبيرًا يسمح بجمع أموال كافية كما وتتطلّب وجود إدارة قوية لاستخدام هذه الأموال بفعاليّة. وفي السنغال، حتى العام 2015، لم يتمّ تحويل إلا 5٪ فقط من المبالغ المحصّلة من الضرائب على إيرادات الشركات ونسبتها 3٪ إلى قطاع التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني؛ وقد تمّ تخصيص ما لا يقلّ عن نصف هذا المبلغ للتدريب، فيما امتصت تكاليف التشغيل النسبة المتبقّية من الأموال (UNESCO, 2018).

وقد استُخدمت ضرائب التدريب المفروضة على الشركات لإنشاء صناديق تدريب وطنية أو صناديق لتطوير المهارات تعمل باستقلالية نسبية عن الميزانية الحكومية. ولكن قد يكون ذلك غير كاف في كثير من الأحيان. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة، يتمّ تمويل أكثر من 80٪ من صندوق التعليم والتدريب المهني من خلال الضريبة. لكن ثلث الإيرادات المحصّلة فقط يذهب إلى هيئة التعليم والتدريب المهني. أما الباقي فيذهب إلى الميزانية العامة. والشركات التي تضمّ أربعة عمّال أو أكثر تساهم بنسبة 6٪ من الرواتب. وقد احتجّ أرباب العمل على أنّ الضريبة قد تمّ اعتمادها من دون استشارات كافية، وأنها تُستخدم لتغطية نفقات غير مرتبطة بالتدريب، وأنّ المراكز الحكومية للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني تُعطى الأولوية على مقدمي الخدمات الآخرين وأنّ القطاع الخاص لا يشارك في إدارة الصندوق (Arias et al., 2019).

الشكل 8.3:

يقوم الأفراد والشركات والحكومات والجهات المانحة بتمويل عمليّة تطوير المهارات

آليات تمويل تطوير المهارات



المصدر: Ziderman (2016).

> تقوم بعض البلدان بإشراك جهات فاعلة غير حكومية في تقديم التدريب من خلال عمليات توريد تنافسية لخدمات التعليم المهني

ولا شكّ في أنّ هذه الصناديق تعمل بشكل أفضل عندما تكون مخصّصة لقطاع معيّن (Krishnan and Gelb, 2018). ففي زامبيا، حظي إنشاء صندوق للتدريب في قطاع البناء بدعم أصحاب العمل. وقد سمح هذا الصندوق الخاص بقطاع معيّن بتفادي التكاليف الإدارية العالية التي تنتج عن الصناديق العامة (UNESCO, 2018). وعادةً ما تُعتبر صناديق التدريب الممّولة من الضرائب والتي يديرها أصحاب العمل على الأقلّ جزئيًا أكثر نجاحًا. ففي البرازيل، تلعب اتحادات أصحاب العمل الوطنية دورًا رئيسيًا وتتمتّع بحس قوي بالملكية في صناديق التدريب التابعة لقطاعات الصناعة، والتجارة والزراعة والنقل (Palmer, 2020).

وتقوم بعض البلدان بإشراك جهات فاعلة غير حكومية في تقديم التدريب من خلال عمليات توريد تنافسية لخدمات التعليم المهني. ففي أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، يتمّ تنفيذ برنامج Jóvenes لتدريب الشباب في ثمانية بلدان منذ التسعينات. ويستهدف البرنامج الشباب العاطلين عن العمل والذين يعانون من الحرمان الاجتماعي والاقتصادي من ذوي المستوى التعلمي المنخفض. وتشارك الشركات في تصميم التدريب عبر مذكرات تفاهم، بينما يتمّ تعيين مدربين خاصين من خلال عمليّة تقديم عروض تنافسية تتمّ بإشراف الجهات الحكومية (Glick et al., 2015). ويوفّر البرنامج تدريبًا شاملاً، بما في ذلك المشورة والمهارات الشخصية، بما يتماشى مع احتياجات سوق العمل. وقد رفعت المنافسة من مشاركة مزوّدي التدريب (OECD, 2020b).

من جهة أخرى، لم تؤدِ المنافسة في السوق دائمًا إلى النتائج المرغوبة. ففي أستراليا، قدّم برنامج قروض TVET FEE -HELP قروضًا لطلاب التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. وقد تمّ توسيعه في العام 2012 من خلال الاتفاقية الوطنية لتطوير المهارات والقوى العاملة، وترافق ذلك مع تعزيز التدريب المدعوم الذي يوفّره مزوّدون معتمدون. ولكن لم يكن هناك من تحكّم كاف بأهليّة المزوّدين ممّا أدّى إلى بروز سوق للدورات التدريبية الخاصة ذات قيمة متدنية، قام فيها بعض المزوّدين باستخدام ممارسات مخادعة، بما في ذلك التسويق الاحتيالي والتكاليف المتضخمة (Australian National Audit Office, 2016; UNESCO, 2017a). وتراكمت الديون على العديد من الطلاب عن غير قصد ولم يحصل هؤلاء على أي مهارات قابلة للتسويق. وبعد استفسار من لجنة مراجع التعليم والتوظيف التابعة لمجلس الشيوخ، تمّ استبدال البرنامج بقروض لطلاب التعليم والتدريب التقني والمهني في العام 2017. فتمّ اعتماد معايير أكثر صرامةً في اختيار مزوّدي التدريب وفي التحقّق من أهليّة الالتحاق بالتدريب. كما وتمّ وضع سقوف لمبالغ القروض. وعلى المزوّدين المسجّلين نشر تكاليف التدريب عبر الإنترنت (Australia Department of Employment Skills Small and Family Business, 2017).

ولتدريب قوّة عاملة متنامّية، يتمّ حشد الجهات الفاعلة الخاصة لإنشاء أنظمة لتطوير المهارات. ومن أشهر المبادرات الحديثة المؤسسة الوطنية لتطوير المهارات في الهند National Skill Development Corporation التي تأسست في العام 2008 كشراكة بين القطاعين العام والخاص وهي غير هادفة للربح وتقودها الصناعة وهدفها جذب وتحفيز الاستثمار الخاص لإنشاء نظام بيئي لتطوير المهارات. وفي قطاع محفوف بالمخاطر المالية وذات ربحية محدودة، تلقّت مؤسسات التدريب الخاصة قروضًا ميسرةً لتقديم التدريب باستثمار رأسمالي منخفض (Nambiar, 2021). ولكن لم تؤدِ الحوافز الحكومية السخيّة، التي غطّت ثلاثة أرباع التكاليف للسنوات الثلاث الأولى، إلى مشاركة مالية وأثارت مخاوف بشأن الجودة (Mehrotra, 2018). وقد أدّى الدور الواسع والمتغيّر للمؤسسة إلى إعاقة عملها، ونتج عنه الحدّ من المساءلة في ما يخصّ استخدام الأموال الحكومية وصرف القروض. وللتغلّب على أوجه القصور هذه، تمّت مراجعة عمليات المراقبة والمؤشرات بحيث لا تراعي أعداد المتدرّبين فحسب ولكن أيضًا مخرجات التعلّم وإمكانية توظيف الطلاب. كما وأدخلت المؤسسة سندات الأثر الإنمائي كآليات تمويل بديلة مرتبطة بأهداف قابلة للقياس (Nambiar, 2021).

إنّ الحوافز المقدمة للشركات لا تساعد على سدّ فجوة التدريب

تميل الشركات إلى عدم الاستثمار في التدريب. ففي أوروبا، أظهر مسح التدريب المهني المستمرّ أنّ التدريب يمثل 2٪ من إجمالي كلفة العمالة في الشركات التي تضمّ 250 موظفًا أو أكثر، و1.5٪ في الشركات التي تضمّ 50 إلى 249 موظفًا و1.2٪ في الشركات الأصغر. ويمثّل صافي المساهمات في صناديق التدريب جزءًا صغيرًا من تكلفة العمالة الإجمالية لأي شركة (CVTS, 2015). والاستثمار في التدريب محدود أيضًا مقارنةً بالأصول الأخرى. وفي العام 2018، وفي المتوسط في دول الاتحاد الأوروبي والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، تمّ تخصيص 9٪ فقط من استثمار الشركات لتدريب الموظفين، أي أقلّ من خُمس المبلغ الذي تمّ إنفاقه على الآلات والمعدّات (EIBIS, 2018).

وتُفسّر مشكلة الراكب المستفيد بالمجّان free-rider هذا الموقف بشكل جزئي حيث أنّ الشركات تخشى خسارة عائد استثمارها إذا انتقل العمّال المدرّبون إلى شركة أخرى. وقد تلعب العوامل المؤسسية دورًا أيضًا. وتكون حوافز التدريب أقلّ عندما يعمل العديد من العمّال بعقود مؤقتة. وقد صرّحت الشركات التي ردّت على استطلاع أجراه بنك الاستثمار الأوروبي أنّها لا تستثمر في التدريب بسبب عدم الحاجة إلى ذلك، كما وبسبب التوقعات بشأن المؤسسات الحكومية، والعوائق المتعلّقة بالتكلفة، ومحدودية الوصول إلى الائتمانات. وتميل الشركات في البلدان التي تتمتّع بمستويات استثمار قوي في البحث والتطوير وبنسبة عالية من الأشخاص الحاصلين على تعليم عالٍ إلى زيادة الاستثمار في التدريب. وحتى في تلك الأطر، دائمًا ما يكون

> دائمًا ما يكون الحافز لتوفير التدريب أقلّ من حافز اجتذاب المهارات المطلوبة مباشرةً من سوق العمل

الحافز لتوفير التدريب أقلّ من حافز اجتذاب المهارات المطلوبة مباشرةً من سوق العمل (Brunello and Wruuck, 2020; EIBIS, 2018).

وتدعم برامج الضرائب-المنح أصحاب العمل بشكل مباشر في توفير التدريب المستمرّ أثناء العمل أو ترتيبات تدريب خارجية للقوى العاملة لديهم. وهي تنطوي على سداد التكاليف أو الإعفاء من الضرائب (Ziderman, 2016). ففي سنغافورة، تُفرض ضريبة تطوير المهارات كدفعة شهرية إلزاميّة تدفعها الشركات، بما يتناسب مع عدد الموظفين - بالإضافة إلى المساهمات الاجتماعية - وهي تموّل صندوق تطوير المهارات. وتموّل هذه الضريبة برامج التعليم المستمر للقوى العاملة من خلال إعطاء منح للشركات تسمح لها بدفع تكاليف التدريب الخارجي للموظّفين في إطار نظام التعليم والتدريب المستمرّ. ولا بدّ من أن يكون التدريب ملائمًا للتنمية الاقتصادية للبلد وأن يولّد مهارات قابلة للاعتماد (Kuczera and Field, 2018; SkillsFuture Singapore, 2020a).

وفي بلدان الجماعة الإنمائية للجنوب الأفريقي، بما في ذلك بوتسوانا وملاوي وموريشيوس وناميبيا وجنوب أفريقيا، يُعدّ دفع تكاليف التدريب المباشر الشكل الأكثر شيوعًا لحوافز التدريب الممنوحة لأصحاب العمل. وفي جنوب أفريقيا، يقدّم البرنامج لأصحاب العمل منحةً تمثّل 20٪ من الضريبة التي دفعوها (Palmer, 2020).

وتشجّع فرنسا أصحاب العمل على تقديم التدريب المهني من خلال صندوق تطوير التلمذة الصناعية وضريبة تدريب هي ضريبة التلمذة الصناعية. ويتمّ توزيع الأموال على الهيئات الوسيطة والكيانات الإقليمية التي تمنح أصحاب العمل ائتمانات ضريبية بقيمة 1600 يورو وبدلات لا تقلّ عن 1000 يورو لكلّ متدرب. ويستفيد أصحاب العمل أيضًا من إعفاءات على مساهمات الضمان الاجتماعي، حيث يمكنهم تخصيص بعض من مساهماتهم في ضريبة التلمذة الصناعية لمؤسسات التدريب المحلية (Kuczera and Field, 2018).

إنّ المدفوعات للطلاب والعمّال هي طريقة أخرى لزيادة التدريب

إنّ القدرة على تحمّل التكاليف تطرح قيودًا بوجه الطلاب والعمّال الراغبين في الاستثمار في التدريب. وفي شرق آسيا والمحيط الهادئ، تختلف رسوم

الطلاب اختلافًا كبيرًا بين البلدان وداخلها، وفقًا لنوع المزوّد. ففي فيجي وبابوا غينيا الجديدة وجزر سليمان، تعدّ الرسوم الدراسية أكبر مصدر لتمويل المزوّدين من القطاع الخاص. وفي الفلبين، تشكّل الرسوم الطلابية ما بين 0.5٪ و5٪ من تمويل القطاع الحكومي للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني، مقارنةً بحوالي 70٪ في القطاع الخاص (Palmer, 2017). ويمكن للحكومات دعم التدريب من خلال المدفوعات المباشرة للأفراد، مع أو من دون مساهمات من المتعلّمين.

وتشمل برامج التعلّم الفردية حسابات التعلّم الفردية، وحسابات التوفير أو التعلّم لمدى الحياة والاستحقاقات، على غرار القسائم والمنح التي تغطي تكاليف التدريب المباشرة أو غير المباشرة (**الفصل 12**).

وتسمح حسابات التعلّم الفردية بتجميع الحق في التدريب على مرّ الزمن، فيتمّ حشد الموارد عندما يقوم الفرد بالالتحاق بدورة ما. وقد اعتمدت فرنسا حساب التدريب الفرديCompte Personnel de Formation في العام 2015. ويتمّ تمويله من خلال ضريبة تدريب مفروضة على الشركات، وهو يمكّن الأفراد من نقل حقوقهم التدريبية عبر الوظائف، بغضّ النظر عن الوضع الوظيفي. ويحقّ لجميع المشاركين في القوى العاملة الاستفادة من الحساب، الذي يمنح 500 يورو سنويًا وما يصل إلى 5000 يورو في المجموع، لكلّ راغب في الالتحاق بتدريب معتمد. وقد خضع البرنامج للإصلاح في العام 2018 بهدف معالجة عدم المساواة المستمرّ في المشاركة وعيوب أخرى مرتبطة بالوضع الوظيفي. وتسمح هذه الحسابات للموظفين بتجميع الموارد التي يعمد أصحاب العمل وأحيانًا الحكومات إلى تكميلها، عندما يستخدم صاحب الحساب الأموال للتدريب المستمرّ (OECD, 2019a).

أمّا في الولايات المتحدة، فقد تمّ إنشاء حسابات التعلّم لمدى الحياة في شيكاغو ونيويورك وولاية واشنطن لمساعدة العمّال في الحصول على تدريبات متصلّة بالعمل. كذلك، أطلقت ولاية أخرى، وهي ماين، حسابات التعلّم لمدى الحياة في العام 2005، بتنسيق مع وزارة العمل في الولاية وبدعم من مراكز ماين للمرأة والعمل والمجتمع، وهي حسابات تساعد العاملين على التخطيط للتعليم. وترتبط هذه الحسابات بـ NextGen، وهو برنامج ادّخار للتعليم العالي، يخصّص مساهمات تدريبية للعمّال ذوي الدخل المنخفض والمتوسط (Fitzpayne and Pollack, 2018).

وتقدّم برامج القسائم مدفوعات مباشرة للأفراد تسمح لهم بتغطية التكاليف على غرار رسوم البرنامج والمواد التعليمية وبدلات السفر أو البدلات اليومية، شرط مشاركتهم. ويقدّم برنامج SkillsFuture Credit في سنغافورة لكلّ مواطن فوق سنّ الخامسة والعشرين ائتمانًا أساسيًا بقيمة 365 دولارًا أمريكيًا ليتمّ إنفاقه على تطوير مهاراته (Fitzpayne and Pollack, 2018). ويمكن للأفراد الاختيار من بين دورات تدريبية مختلفة في عدة مجالات، تزوّدها جهات فاعلة متنوّعة. وفي العام 2019، التحق نصف مليون مواطن بدورات للتدريب المستمرّ واستفادوا من الائتمان

> في سنغافورة، التحق نصف مليون مواطن بدورات للتدريب المستمرّ واستفادوا من الائتمان ضمن برنامج SkillsFuture Singapore

SkillsFuture Singapore, 2020b; SkillsFuture Singapore and) (Workforce Singapore, 2020. وازدادت المشاركة في التدريب في صفوف القوى العاملة المقيمة التي تتراوح أعمارها بين 15 و64 عامًا من 35٪ في العام 2015 إلى 48.5٪ في العام 2019 (Singapore Ministry of Manpower, 2019).

وتعتمد درجة فعاليّة وإنصاف الحوافز الفردية على تصميمها. ففي ليبيريا، تمكّن مشروع يهدف إلى دعم انتقال المرأة إلى العمل، وهو يوفّر التدريب، والتوظيف، والتدريبات الداخلية وبدلات النقل ورعاية الأطفال، من زيادة قابلية التوظيف (Elder and Kring, 2016). وعلى أيّ تدريب أن يوفّر قرب المسافة والتوقيت المرن وروابط واضحة مع قابلية التوظيف. ففي كينيا، ذكرت نصف النساء المشاركات في برنامج قسائم التدريب المهني أنّ قرب المسافة من مركز التدريب هو من أحد الأسباب الرئيسية التي دفعتهن إلى الالتحاق بالتدريب. وفي باكستان فشل برنامج المهارات من أجل التوظيف في اجتذاب المتعلّمين، على الرغم من أنّهم كانوا مؤهلين للحصول على قسيمة. فرُفعت مستويات البدلات اليومية وتمّ توفير التدريب في مراكز ريفية، ولكن لم يلتحق إلا شخص واحد فقط من كلّ أربعة اشخاص من بين المستهدفين (World Bank, 2019b).

تلعب الجهات الفاعلة غير الحكومية دور القوة المحرّكة في تعلّم البالغين وتعليمهم

تنصّ توصية اليونسكو لعام 2015 بشأن تعلّم البالغين وتعليمهم على أنّ تعلّم البالغين يتضمّن أنشطةً وعمليات مستدامةً في مجال اكتساب القدرات والاعتراف بها وتبادلها وتكييفها"" وذلك في ثلاثة مجالات وهي محو الأمّية والمهارات الأساسية، والتدريب المستمر والتطوير المهني، والمواطنة النشطة، "من خلال ما يُعرف بالتعليم المجتمعي أو الشعبي أو الليبرالي" (UNESCO , 2016b, pp. 6–7). وكما هي الحال مع التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني، اللذين يتداخلان بشكل كبير مع تعليم البالغين، يشير تعلّم البالغين وتعليمهم إلى المهارات المتعلّقة وغير المتعلّقة بالعمل التي يمكن اكتسابها من خلال سلسلة متصلة من التعليم النظامي وغير النظامي وغير الرسمي.

ويصعّب النطاق الواسع للفرص وندرة البيانات تقييم حجم المشاركة غير الحكومية في توفير برامج تعلُّم البالغين وتعليمهم. وتُظهر نتائج مسح

تعليم البالغين لعام 2016 في أوروبا أنّ أقل من واحد من كلّ خمسة بالغين شارك في تعليم غير متعلّق بالوظيفة، مقارنةً بأربعة من كلّ خمسة واصلوا التعلّم لأغراض العمل. ويتمّ توفير التعليم والتدريب غير الرسميين في أوروبا بمعظمه على يد جهات فاعلة غير حكومية، على غرار أصحاب العمل ومنظّمات أصحاب العمل (38٪) والمؤسسات التجارية (10٪) والجمعيّات غير الهادفة للربح (7٪) والأفراد (5٪) (Eurostat, 2021).

وفي بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، شارك 11٪ من البالغين مرّة واحدة على الأقلّ في تعليم غير نظامي غير مرتبط بالوظيفة، بينما شارك 38.5٪ مرّةً واحدةً على الأقلّ في تدريب مرتبط بالوظيفة. وكان المشاركون في هنغاريا وسويسرا الأكثر نشاطًا في التعلّم غير المرتبط بالوظيفة، فواحد من كلّ أربعة أشخاص ملتحق بهذا النوع من التعلّم. أمّا البالغون في اليونان وليتوانيا فهم الأقلّ احتمالًا للمشاركة في هذا النوع من التعلّم (OECD, 2021).

ومع ذلك، فإنّ التقديرات الإجمالية لا تفيد كثيرًا في وصف سياقات محدّدة تلعب فيها الجهات الفاعلة غير الحكومية دورًا مهيمنًا. وفي ما يلي مثالان هما دور المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني والمجتمعات المحلية في محو أمّية البالغين، وخاصةً في اللّغات غير المهيمنة من جهة؛ ومن جهة أخرى، الوجود المتزايد للجهات الفاعلة الربحية في المجالات التي أعطيت طابعًا تجاريًا، مثل اللّغات الأجنبية.

تهيمن المنظّمات غير الحكومية والمجتمعية على برامج محو أمّية البالغين

تقوم الجهات الفاعلة غير الحكومية، مثل المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني، بالسعي للوصول إلى الفئات الضعيفة من البالغين المستبعدين تقليديًا من التعليم النظامي. وغالبًا ما تعتمد الحكومات على خدماتها لتقديم برامج محو أمّية للبالغين وبرامج الفرصة الثانية. وقد لعبت المنظّمات غير الحكومية دورًا أساسياً في تعزيز مراكز تعليم البالغين في بيلاروس وجمهورية مولدوفا وأوكرانيا (Lukyanova and Veramejchyk, 2017). وفي جمهورية الكونغو الديمقراطية، تمّ تنفيذ استراتيجية الحكومة لمحو الأمّية والتعليم غير النظامي لعام 2012 بالكامل تقريبًا من خلال المنظّمات غير الحكومية (UNESCO, 2017b). وقد أبلغت الجمهورية الإسلاميّة الإيرانية عن إسناد توفير تعليم البالغين بمعظمه إلى المنظّمات غير الحكومية (UIL, 2019a). كذلك، تعاقد المغرب مع نحو 1200 منظّمة غير حكومية لتوفير التعليم لمحو الأمّية (UNESCO, 2017b). وتتواصل هذه المنظّمات مع المجتمعات

> يتمّ توفير التعليم والتدريب غير الرسميين في أوروبا بمعظمه على يد جهات فاعلة غير حكومية، على غرار أصحاب العمل ومنظّمات أصحاب العمل والمؤسسات التجارية والجمعيّات غير الهادفة للربح والأفراد

الإطار 8.2:

تلعب المجتمعات المحلية دورًا أساسيًا في تطوير مراكز محو الأمّية للبالغين

على الصعيد العالمي، تلعب المجتمعات المحليّة دورًا رئيسيًا في تعليم البالغين. ففي إندونيسيا، تعتمد مراكز التعلّم المجتمعية على مبادرات مجتمعية ولكنها تحتاج إلى الحصول على إذن رسمي من الحكومة الإقليمية أو المحلية؛ وبعضها تديره منظّمات غير حكومية. وفي تايلاند، يشارك القادة المجتمعيون والدينيون في إدارة مراكز التعلّم المجتمعية، تماشيًا مع الإرشادات واللوائح الوزارية بشأن الموارد (NILE and UIL, 2016).

وفي بعض البلدان، تلعب الدولة دورًا فعّالًا في إنشاء مراكز التعلّم المجتمعية وضمان استدامتها المالية. ففي جمهورية كوريا، يتمّ إدراج مراكز التعلّم مدى الحياة ضمن المشاريع المجتمعية ويتمّ تمويلها بشكل مشترك بين السلطات المحلية والسلطات الوطنية. من جهة أخرى، يمكن أن تكون مراكز التعلّم لمدى الحياة في منغوليا تابعةً لمؤسسات التعليم النظاميّة، فتعتمد على مرافقها وموظفيها (NILE and UIL, 2016). وفي اليابان يتمّ تمويل مراكز التعلّم المجتمعية التي تسمى kominkan، من قبل السلطات المحلية في الغالب، على الرغم من أنّه أصبح من الممكن فتح مراكز خاصة منذ التسعينات، تُموَّل من خلال الرسوم التي يدفعها المتعلّمون (Stromquist and Lozano, 2018).

وقد لعبت المؤسسات الدينية دورًا رئيسيًا في السياقات التي تتمتّع فيها بدعم قوي من المجتمعات المحلية. ففي أفغانستان، تقدّم الجهات الدينية التعليم الديني وهو من الأشكال الأقدم لمحو أمّية البالغين، حيث يعمل العديد من المساجد في مجال التعليم. وتعزّز الدورات التدريبية القائمة على القيم مشاركة المجموعات التي كانت لتُستبعد لولا ذلك من فرص التعليم، على غرار النساء والقرويين. ولا تخضع المراكز الدينية لمراقبة الدولة ولا تستفيد من تمويلها بل تعتمد على دعم المجتمعات المحلية. وتلعب السلطات الدينية أيضًا دورًا في ترخيص الدورات. فلا بدّ لأي منظّمة غير حكومية أو منظّمة مجتمع مدني تعتزم تنظيم دورة لمحو الأمّية في إحدى القرى الحصول على موافقة ودعم من الزعيم الديني المحلي ومن شيوخ القرية ورئيسها (Robinson-Pant et al., 2021).

المحلية، فتعبّدئ القادة المحليين ذوي النفوذ لتحديد احتياجات المجتمع وتشجيع المشاركة (**الإطار 8.2**). فعلى سبيل المثال، يعتمد البرنامج الوطني لمحو الأمّية في باكستان على شراكة وثيقة مع المجتمعات المحليّة التي تشارك في تطويره وتنفيذه في المراكز المجتمعية لتعليم البالغين (Hanemann, 2015).

لقد تحدّت منظّمات المجتمع المدني تاريخيًا سياسات الحكومة في ما يخص محو الأمّية، ممّا أدّى إلى إحداث تغيير كبير في توفير التعليم للبالغين، لا سيّما في أمريكا اللاتينية. وفي البرازيل، تأسّست حركات اجتماعية مثل Movimento de Cultura Popular (حركة الثقافة الشعبية) و Movimento de Educação de Base (حركة التعليم الأساسي) في الستينات. وقد عارضتا حملات تعليم البالغين التي تعتمد على مقاربة من أعلى إلى أسفل، ودافعتا عن القوة التحويلية والإبداعية التي يتمتّع بها الأفراد والمجتمعات من خلال التعليم الشعبي. وكان للتربية الشعبية دلالات سياسية واضحة، تمثّل التحرّر من الأفكار التربوية المفروضة من الخارج وإمكانية التحوّل الاجتماعي (Streck and Zanini Moretti, 2018).

وفي بعض السياقات، اتبعت المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني مقاربات خلّاقة لتحدّي دور الحكومة كالمزوّد الأساسي لخدمات التعليم، ولكن بعد ذلك تأثّرت هذه المقاربات بالجهات المانحة (Zarestky and Ray, 2019). فقد شهدت الهند انتشارًا سريعًا للمنظّمات غير الحكومية، والتي أصبحت أساسيةً وضروريةً في مجال توفير الخدمات التعليمية. ومع ذلك، فقد أثّر اعتمادها المتزايد على الجهات المانحة الخارجية على عمليّات التدريس وعلى التعلّم والمحتوى حيث أصبحت هذه الأمور أكثر رسميةً وتركيزًا على المهارات وذلك لتلبية المعايير التي تفرضها الجهات المانحة (Bhutani Vij, 2020b).

الجهات الفاعلة غير الحكومية ممّثلة تمثيلاً ناقصًا في صياغة سياسة تعليم البالغين

للأطر التنظيمية آثار على جودة ونطاق وطبيعة الأنشطة غير الحكومية في مجال محو أمّية البالغين. وهي تختلف اختلافًا كبيرًا بين الدول. ففي الفلبين، يُعدّ التسجيل الرسمي للمنظّمات غير الحكومية التي تقدّم برامج محو الأمّية طوعيًا، حيث أنها تُعتبر في المقام الأول منظّمات تعمل في تنظيم الحملات ومجال المناصرة. وفي أفغانستان، يعمل فاعلو الخير والمراكز الدينية بشكل مستقلّ وبالتوازي مع برامج أخرى، من دون دعم أو مراقبة حكومية (Robinson-Pant et al., 2021).

> تتمتّع السلطات العامة بشكل متزايد بدور رقابي وتقوم بتقييد استقلالية الجهات الفاعلة غير الحكومية في تكييف المحتوى التعلّمي مع احتياجات فرادى ومجموعات المتعلّمين

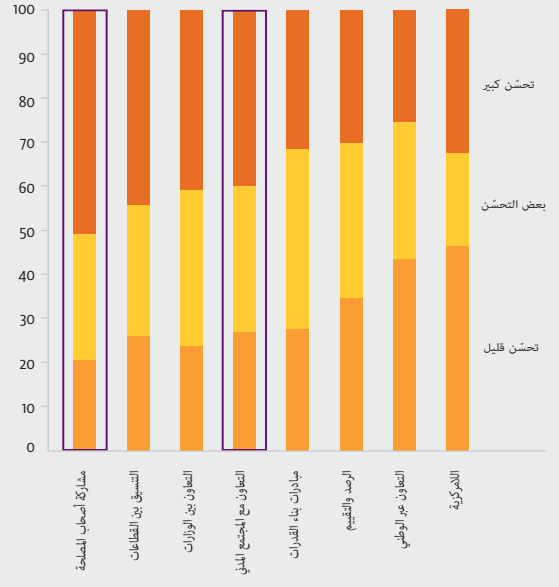
بالمقابل، أعرب ممثلو المنظّمات غير الحكومية في كولومبيا والإكوادور وبيرو عن مخاوفهم بشأن الميل إلى الإفراط في تنظيم أنشطة التعليم الأساسي للبالغين وإضفاء الطابع الرسمي عليها وتوحيدها. وتتمتّع السلطات العامة بشكل متزايد بدور رقابي وتقوم بتقييد استقلالية الجهات الفاعلة غير الحكومية في تكييف المحتوى التعلّمي مع احتياجات فرادى ومجموعات المتعلّمين وتطوير مواد مبنيّة على السياق (Hanemann, 2021). ويساعد التدريس الموحّد والمرونة المحدودة على ضمان جودة التعليم، حيث يمكن مراقبة برامج كافة الجهات المزوّدة بشكل أفضل (Fejes et al., 2016). ولكنّ ذلك ينقض الهدف المتمثّل باعتماد مقاربة تعلّمية مبنيّة على السياق وتتمتّع بالمرونة والتشاركية (Rogers, 2019).

وتُعدّ مشاركة أصحاب المصلحة عنصرًا من عناصر الحوكمة الرشيدة. ففي التقرير العالمي حول تعلّم البالغين وتعليمهم تبيّن أنّ 8 من كلّ 10 دول تقريبًا أفادت عن العمل مع جهات فاعلة أخرى في تنظيم البرنامج أو في إنشاء مجالس لتعليم البالغين (UIL, 2019a) (**الشكل 8.4**). ويتمتّع إقليم فلاندرز (في بلجيكا) بهيكليّة معقّدة، بحيث تُقسّم المسؤوليات بين المستوى الفيدرالي والمناطق والمجتمعات. وتشرف الأقاليم والمدن والبلديات على التنفيذ فيما تقوم بالعمل جهات فاعلة متعدّدة تتضمّن المراكز الكاثوليكية (التي تموّلها الدولة ويُديرها القطاع الخاص)، ومنظّمة Go! Education (التي تموّلها الدولة مع إدارة مستقلّة) ومؤسسات

الشكل 8.4:

أبلغت 8 دول تقريبًا عن رفع مشاركة أصحاب المصلحة في سياسات وبرامج تعليم البالغين وتعلّمهم

نسبة البلدان التي أبلغت عن تحسّن في الحوكمة، *2015-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig8_4

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى UIL GRALE IV(2019a).

الإطار 8.3:

ساعدت الجهات الفاعلة غير الحكومية في تعزيز استخدام اللّغات غير المهيمنة في محو أمّية البالغين

لعبت الجهات الفاعلة غير الحكومية دورًا حاسمًا في ما يخص اللّغات غير المهيمنة وتعزيز استخدام اللّغات المحلية للتدريس في تعليم البالغين. وبفضل قربها من المجتمعات ومقاربتها المرنة والمتنوّعة، نشطت المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني في مجال تعزيز استخدام اللّغة المحلية في تعلّم القراءة والكتابة.

ففي الكاميرون، يعتمد استخدام اللّغات غير المهيمنة في أنشطة محو الأمّية والترويج لها على مبادرات وموارد المجتمعات المحلية وعلى منظّمات المجتمع المدني بشكل حصري. وتضمّ الرابطة الوطنية للجان اللّغوية ممثلين عن المنظّمات غير الحكومية والمجتمع المحلي يعملون في تدريس القراءة والكتابة للبالغين باللّغة الأم، على الرغم من أنّ نطاقها لا يزال محدودًا حيث لا تتمتّع بدعم سياسي كافٍ وهي لا تزال غير مشمولة في البرامج التنموية (Robinson and Vũ, 2019).

وفي بابوا غينيا الجديدة لغات محليّة أكثر من أي دولة أخرى. ولطالما كان على برامج محو الأمّية أن تتعامل مع مسألة تعلّم اللّغة الأم. وقد شاركت المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني في تطوير اللّغات المحلية والمجتمعات المحلية من خلال مشاريع لمحو الأمّية. وتعترف الحكومة بأهمية التعددية اللّغوية، ولكن لم يترجم هذا الاعتراف بالتزام مالي كافٍ. وعلى الرغم من عدم وجود سياسة رسمية حول الاستعانة بمصادر خارجية، فقد توّلت جهات فاعلة غير حكومية تنفيذ برامج محو الأمّية باللّغة الأم في البلاد (Robinson, 2019).

وقد دعت بعض المنظّمات إلى دمج اللّغات المحلية في برامج محو الأمّية الوطنية. ففي تشاد، ساهم اتحاد جمعيات تعزيز لغات منطقة غيرا Guéra، وهو منظّمة مجتمع مدني تروّج لـ 26 مشروعًا لمحو الأمّية باللّغة الأمّ في منطقة Guéra، في وضع الخطّة الوطنية لمحو الأمّية في العام 2012 والحفاظ على تركيز قوي على هويّة المجتمعات المحلّية (UNESCO, 2017b).

خاصة لتعليم البالغين. وتعمل الهيئات الاستشارية، على غرار مجلس التعليم الفلمنكي، الذي يمثّل جميع الجهات الفاعلة، كمركز تنسيق للحكومة. ولكن غالبًا ما يغيب ممثّلو بعض المستفيدين عن المشاركة، ولا سيّما من الفئات الأكثر تهميشًا، ممّا يقوّض من شموليّة وفعاليّة صياغة السياسات (OECD, 2019b).

وفي السلفادور، تؤكّد سياسة التعليم المستمرّ للشباب والبالغين على الحاجة إلى تعزيز التعاون بين القطاعات في المجتمع المدني والسلطات المحلية والتعليميّة من أجل ضمان التنفيذ الفعّال (El Salvador Ministry of Education, 2015). وفي أوغندا، وبقيادة وزارة التعليم والرياضة، يتعاون الشركاء لتحسين التنسيق وضمان الجودة في مجال محو أمّية البالغين. وعلى المستوى الوطني، مجموعة العمل القطاعية هي المسؤولة عن تخطيط ومراجعة ورصد الأنشطة التي من شأنها أن تدفع قدمًا بالاستراتيجية الوطنية للتخفيف من حدّة الفقر. أمّا على المستويات المحلية، فتُطبّق الهيكلية نفسها من خلال لجنة التعبئة والتمكين المجتمعي (UIL, 2019a).

وعلى الصعيد العالمي، كانت مشاركة الجهات الفاعلة مثل المنظّمات غير الحكومية في مجال تطوير الخطط التنفيذية محدودةً (Aitchison, 2017; Rossel and CEAAL, 2017; UIL, 2020). وحتى في الحالات التي تأخذ فيها المشاركة والحوار مع المجتمع المدني طابعًا مؤسسيًا، كما هي الحال في أوروبا، يكون التشاور محدودًا ولا يتمّ إلا في المراحل الأولى من دورة صنع الساسيات (Hanemann, 2021). وقد أعرب مزوّدون غير رسميين للتعليم تمّ اختيارهم من 16 دولةً في وسط وشرق وجنوب أوروبا عن الحاجة إلى تعاون أقوى مع المجتمع المدني في مجال صنع القرار لتحقيق التنفيذ الفعال للأجندة الأوروبية لتعلّم البالغين European Agenda for Adult Learning (EAEA, 2014).

في غرب ووسط أفريقيا، تبنّت العديد من البلدان استراتيجيةً تقضي باعتماد اللامركزية وتعهيد تعليم ومحو أمّية البالغين لمصادر خارجية وهي معروفة باستراتيجية faire-faire أي تشغيل جهات أخرى. وتعتمد هذه المقاربة على تقسيم المهام والأدوار بوضوح بين الحكومة ومقدّمي الخدمات والمجتمعات المحلية. ففي حين تشرف الحكومة على الموارد وتوزعها، تقوم الجهات الأخرى بتوفير التعليم (Aitchison, 2017). وتضمن هذا المقاربة مزيدًا من المرونة في مجال وضع البرامج، ممّا يسمح للمنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني بتكييف التعليم لاحتياجات المجتمع، بما في ذلك عبر استخدام اللّغة المحلية (**الإطار 8.3**).

بإمكان المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني التحرّك والعمل بسهولة نسبيًا بشكل عابر للقطاعات، حيث تقوم باستكشاف المقاربات التعلّمية التي من شأنها أن تعزّز الفهم والمهارات والعمل في مضامير مختلفة على غرار الصحة وتمكين المرأة والبيئة. وتدعو المقاربة غير الرسميّة لتوفير تعليم البالغين إلى توفير برامج التعلّم بمرونة خارج إطار التعليم النظامي وبشكل عابر للقطاعات (Rogers, 2019). ففي السنغال، كان للشراكة مع المنظّمات غير الحكومية في إطار استراتيجية faire-faire تأثير على المناهج الدراسية وعلى عمليّة المراقبة. وقد غطّت المناهج الدراسية لمركز التعلّم الشعبي المعروف باسم Centre d'Apprentissage Populaire مسألتي العنف القائم على النوع الاجتماعي والصحة، علمًا أنّ المركز هو مبادرة تستهدف الشباب خارج المدرسة تديرها منظّمة غير حكومية اسمها Alphadev. وكان المنهج يعتمد جزئيًا على REFLECT،

وهو مقاربة تشاركية تستخدم مبادئ باولو فريري التي تربط محو الأمّية الاجتماعية بالتمكين. وفي العام 2018، أدى التقييم الإيجابي للبرنامج إلى إدراج نتائج محو الأمّية التي حقّقها في الإحصاءات الوطنية للسنغال. كما وأثّرت هذه المقاربة على تصميم البرنامج الوطني لمحو الأمّية وللتدريب. وقد ساهم التعاون بين الحكومة والمنظّمات غير الحكومية في معالجة قضايا الحوكمة في التوصّل إلى هذه النتائج (Robinson-Pant et al., 2021).

ولا شكّ في أنّ فتح باب المنافسة في تنفيذ برامج تعليم البالغين من خلال تقديم العروض كان له أثر على تنظيم القطاع. ففي السويد، روّجت مبادرة تعليم البالغين Adult Education Initiative للتعاقد على خدمات تعليم البالغين من خلال عمليّة توريد بلديّة تهدف إلى رفع المنافسة بين المزوّدين وخفض التكاليف وتحسين الجودة والابتكار التربوي. وقد أدّت هذه المقاربة إلى ارتفاع سريع في عدد المزوّدين غير الحكوميين في قطاع التعليم في السنوات العشرين الماضية، ومعظمهم من الجهات الربحية (Fejes and Holmqvist, 2019). وقد تمّ وبشكل متزايد توظيف مدراء المدارس الثانوية الشعبية المتنافسة من خارج قطاع التعليم من بين مهنيّين لديهم خبرة مماثلة في قطاع الأعمال التجارية أو القطاع الحكومي. وتراجع استقرار عقود المعلّمين فيما أصبحت طرق التدريس موحّدةً بشكل أكبر (Fejes et al., 2016).

ويتطلّب التعاقد على تعليم البالغين من خلال عمليات التوريد رقابةً قويّةً لضمان جودة المزوّدين الجدد (Andersson and Muhrman, 2019). ففي الفلبين، تنفّذ وزارة التربية نظام التعلّم البديل (ALS) من خلال منسّقي المناطق؛ ومن خلال معلّمين متنقلين ومقدّمي الخدمات، بما في ذلك الجامعات الخاصة والحكومية؛ كما ومن خلال الوكالات الحكومية المحلية؛ ومجموعات المجتمع المحلي، وذلك ضمن مخطط التعاقد الموحّد لنظام التعلّم البديل. وتضع الوزارة المتطلّبات الدنيا في ما يخصّ تعيين وتدريب الميسرين والمراقبة والإبلاغ، ولكن الإشراف لا يتمّ بشكل متساوٍ (World Bank, 2018b). فميسّرو التعلّم في البرامج التي تقدّمها الوزارة بشكل مباشر هم موظفون حكوميّون مدرّبون ومعتمدون وهم يخضعون للمراقبة أكثر من أقرانهم في البرامج التي تقدّمها أطراف أخرى تمّ التعاقد معها. وعلى الرغم من عدم وجود دليل على اختلاف نتائج التعلّم، يحصل الميسّرون المتعاقدون على رواتب أدنى بكثير من أقرانهم في البرنامج التي تقدّمها الحكومة ولا يستفيدون من بنية مؤسسية للحوافز. وهم عادةً من الشابات اللواتي لا يتمتعن بالخبرة نسبيًا واللواتي يطمحن إلى امتهان التعليم (Tenazas et al., 2016).

توفّر الشركات الدعم لبرامج محو أمّية البالغين

قد تشارك الشركات الخاصة في تعليم البالغين من خلال التطوير المجتمعي، غالبًا كجزء من مبادرات المسؤولية الاجتماعية. فعلى سبيل المثال، تقوم شركات الصناعات الاستخراجية بهذه المبادرات ردًا على الانتقادات التي توجّه إليها حول أثر أعمالها على البيئة وحقوق الإنسان. وتشير دراسة شملت شركات التعدين الكندية العشر الأكبر التي تعمل في برامج تعليم البالغين إلى أنّ عملها الأولي مع المجتمعات المحليّة قد تطوّر فأصبحت تضطلع بدور مهمّ في مجال توفير الخدمات التعليمية. ولكنّ التنظيم المحدود والطبيعة التطوعّية لهذه التدخّلات يعيقان فعاليّة التخطيط والرصد والإبلاغ، والاستدامة الإجماليّة. بالإضافة إلى ذلك، يميل التركيز إلى أن يصبّ في مجال التطوير المهني أكثر من الاحتياجات المجتمعية الأخرى (Walker and Sarkodie, 2019).

وتشارك شركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) أيضًا في تعليم البالغين (Hanemann, 2021). فمنذ العام 2000، تقوم شركة Tata Consultancy Services، وهي شركة استشارات وخدمات تكنولوجية متعدّدة الجنسيات مقرّها في مومباي في الهند، بتقديم برامج لمحو الأمّية الوظيفية قائمة على الكمبيوتر باستخدام برامج الوسائط المتعدّدة ونظام التعلّم الإلكتروني الخاص بها. ومن خلال مراكزها ومدرّبيها المحليين - وهم متطوّعون تمّ تدريبهم على استخدام البرامج والمعدّات - يلتحق الأفراد بدورات لتعلّم القراءة بلغتهم الأمّ. والدورات مجانية ومعتمدة من الحكومة. ويعمل البرنامج حاليًا في 18 ولايةً في الهند وفي بوركينا فاسو (UIL, 2019b).

وفي الولايات المتحدة، توفّر مؤسسة Cell-Ed برامج لمحو الأمّية ولتطوير المهارات الأساسية من خلال رسائل عبر الهاتف المحمول للمهاجرين من البالغين وللأشخاص ذوي المهارات المحدودة في القراءة والكتابة وذوي الدخل المتدني، وذلك بدعم مالي من الجمعيات الخيرية والتبرّعات. ونظرًا إلى أنّ هذه الرسائل لا تتطلّب اتصالاً بالإنترنت، فهي قادرة على استهداف الشباب والبالغين الأشدّ حرمانًا (UIL, 2018). وكان هدفها خلال جائحة كوفيد19- الوصول إلى مليون شخص بالغ، بالشراكة مع حكومتي ولايتي نيويورك وكاليفورنيا، ومؤسسة باربرا بوش ومؤسسة Dollar General Literacy Foundatio (Cell-Ed, 2020).

لقد وسّع القطاع الخاص دوره في مجال تعلّم اللّغات

لقد ازدادت أهمّية تعلّم اللّغات كجزء من التعليم المستمر، لتحقيق التطوير الشخصي والنمو الاقتصادي والاجتماعي. وتتنامى ظاهرة تعلّم اللغة الإنجليزية، حيث أنّ هذه اللّغة هي لغة مشتركة للتواصل بين الأشخاص الناطقين بلغات أساسية أخرى. ومن بين 1.5 مليار متعلّم للغة الإنجليزية

> يتطلّب التعاقد على تعليم البالغين من خلال عمليات التوريد رقابةً قويّةً لضمان جودة المزوّدين الجدد

> حوالي 40 ٪ من متعلّمي اللغة الإنجليزية في الأرجنتين وبيرو درسوا في مؤسسات خاصة

في جميع أنحاء العالم، يتعلّم حوالي 750 مليون متعلّم اللّغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ويستخدمونها في بعض الأحيان لغايات العمل أو للمتعة، فيما يستخدمها 375 مليون شخص كلغة ثانية بشكل يومي (Beare, 2019). وعدد الأشخاص الذين يخضعون للاختبارات آخذ في الازدياد أيضًا. ففي 2019/2018، خضع 3.9 مليون متعلّم لاختبارات اللّغة الإنجليزية للمجلس الثقافي البريطاني، بزيادة قدرها 400 ألف تقريبًا عن العام السابق (British Council, 2019). من جهة أخرى، في العام 2019، ارتفع عدد متعلّمي اللّغة الفرنسية كلغة أجنبية بنسبة 3.2٪ عن العام 2018، حيث أبدى 210.000 مرشح اهتمامًا بالحصول على شهادة بمهاراتهم، بزيادة بلغت 3.5٪ عن العام السابق (Fondation des Alliances Françaises, 2020).

وقد أدّى ارتفاع أهمّية تعلّم اللغات وتقييمه إلى خلق سوق جديدة جذبت الشركات الربحية. فقد اشترت Pearson، وهي شركة بريطانية تعمل في قطاع التعليم في جميع أنحاء العالم، واحدة من أكبر شبكات مدارس تعليم اللّغة الإنجليزية الخاصة في البرازيل. وفي العام 2013 عزّزت وجودها في الصين من خلال الاستحواذ على شركة تعمل في إعداد اختبارات اللّغة الإنجليزية (Santori et al., 2016). من جهتها، طوّرت دول أمريكا اللاتينية استراتيجيّات وأطلقت برامج حكومية لتوسيع النفاذ إلى تعلّم اللغة الإنجليزية، ولكن عدد الطلاب الذين يعتمدون على التعليم الخاص يتزايد أيضًا بشكل كبير. ففي دراسة استقصائية أجراها المجلس الثقافي البريطاني تبيّن أنّ حوالي 40٪ من متعلّمي اللغة الإنجليزية في الأرجنتين وبيرو درسوا في مؤسسات خاصة. وتُعدّ التكلفة العائق الأكبر ولكنّها لم تمنع انتشار أكاديميات اللّغة في جميع أنحاء المنطقة. ففي كيتو في الإكوادور، ارتفع عدد مؤسسات اللّغة الإنجليزية الخاصة ستّة أضعاف في خلال 10 سنوات. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ المدارس الخاصة للغات سريعة الاستجابة، وتقدّم برامج مصمّمة لتناسب مستوى المتعلّمين واحتياجاتهم. وعادةً ما تعتمد على مواد ومناهج تعليمية من مزوّدين من القطاع الخاص، بما في ذلك Pearson وMcGraw Hill، وعلى عمليّات تابعة لجامعات كامبريدج وأكسفورد (Cronquist and Fiszbein, 2017).

وقد ارتفع عدد الأشخاص الذين يتعلّمون اللّغات من خلال تطبيقات الهاتف المحمول، ممّا خلق سوقًا مربحةً لشركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ففي العام 2019، تمّ تنزيل Duolingo نحو 300 مليون مرةً، وهو تطبيق مجاني لتعلّم اللّغة تم إطلاقه في العام 2012. وهو يقدّم دروسًا لتعلّم اللّغات في 36 لغةً و180 دولة. وفي العام 2016، بدأ العمل على أداة للتقييم، وهو اختبار للّغة الانجليزية المعروف باسم Duolingo English Test (DET)، لينافس اختبار اللّغة الإنجليزية كلغة أجنبية (TOEFL)، وهو اختبار الكفاءة الذي يجريه الطلاب الأجانب الذين يتقدّمون للالتحاق بجامعات ناطقة باللّغة الإنجليزية. وفي العام 2019، قبلت أكثر من 180 جامعةً اختبار DET كبديل لاختبار TOEFL. وDuolingo هو مثال لشركة خاصة استفادت من التعلّم عبر الهاتف المحمول لتحتلّ مكانةً أكبر في سوق تعلّم اللّغات وتقييمها (Adams, 2019).

ولكنّ الدراسات حول فعاليّة تعلم اللّغة بمساعدة الهاتف محدودة، والبحوث الموجودة تمّت غالبًا بتكليف من المزوّدين. وقد سلّطت دراسة حديثة شملت عيّنة من المتعلّمين اختاروا دراسة اللّغة التركية لأوّل مرة باستخدام Duolingo الضوء على مزايا وقيود تعلّم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول. وقد كانت مرونة المكان والزمان من المزايا الواضحة، ولكن شعور المتعلّمين بالتحفيز تراجع مع مرور الوقت. بالإضافة إلى ذلك، أعاقت بعض أوجه القصور التربوية اكتساب مهارات معيّنة. فلا يمكن لمثل هذه التطبيقات أن تأخذ مكان خبرات التدريس بالكامل (Loewen et al., 2019).

الخاتمة

تلعب الجهات الفاعلة غير الحكومية دورًا رئيسيًا في التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني وفي تعليم البالغين وتعلّمهم. ويتطوّر التعاون مع الحكومات نحو آليّات أكثر تعقيدًا، مثل الشراكات بين القطاعين العام والخاص واستراتيجيات التعهيد الموسّعة، التي تتيح تعزيز الخبرات والموارد استجابةً لاحتياجات التعليم والتعلّم الجديدة.

وفي التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني، تلعب الجهات الفاعلة غير الحكومية دورًا حاسمًا في توفير التدريب المستمرّ غير الرسمي وتوسيع نطاق أنظمة التعليم المهني النظاميّة القائمة. وبعيدًا عن توفير التعليم، أصبح التعاون مع الجهات الفاعلة غير الحكومية أمرًا حاسمًا لفهم أسواق العمل، ولتوقّع طلب على المهارات بفاعليّة ولتعزيز فعاليّة توفير التعليم من خلال تحديد معايير جديدة ودمج التعلّم غير الرسمي وغير النظامي في أطر عمل معترف بها. كذلك، أدّت تعبئة الفاعلين غير الحكوميين إلى تنويع آليات تمويل التعليم والتدريب التقني والمهني.

ولطالما كانت المنظّمات غير الحكومية ومنظّمات المجتمع المدني ناشطةً في مجال توفير برامج تعلّم البالغين وتعليمهم، سواء كانت تعزّز المبادرات العفوية أو تتعاون مع السلطات الحكومية. وتجذب الأسواق الجديدة المربحة الشركات إلى مجالات على غرار تعلّم اللّغات. وعلى الرغم من دور هذه الشركات المهيمن في توفير وتنظيم وحوكمة التعليم، يبقى تعلّم البالغين وتعليمهم امتيازًا تتمتّع به الحكومة.



رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة



في الصورة الفائزة في مسابقة التقرير العالمي لرصد التعليم 2022/2021، تشارك عائلة كامارا في القراءة التفاعلية اليومية على برنامج راديو Waves، وهي مبادرة لمحو الأمية الأسرية يتمّ تنفيذها بالاشتراك مع CODE، وFarm Radio International وجمعية معلّمي اللّغة ومحو الأمية Association of Language and Literacy Educators (سيراليون) ومؤسسة We Care (ليبيريا) التي ساعدت في الحفاظ على التعلّم خلال فترة إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد-19 في سيراليون وليبيريا.

المصدر: Stephen Douglas



الفصل

9

المقدّمة



الرسائل الرئيسية

في العام 2015 وكجزء من إطار عمل التعليم 2030، التزمت البلدان بوضع مقاييس مرجعية وسيطة لمؤشرات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. ويخدم تحديد مقاييس مرجعية للهدف 4 أهدافًا متعددة:

- تكوين صورة حول المساهمة المقصودة لكلّ بلد في جدول أعمال التعليم العالمي، باتّباع مقاربة المساهمات المحددة وطنياً المتّبعة في جدول أعمال تغيّر المناخ.
- وضع إطار لرصد التقدّم، مع مراعاة نقاط انطلاق كلّ بلد.
- ربط رصد جداول أعمال التعليم الوطنية والإقليمية والعالمية لتعزيز الاتساق.
- تركيز الانتباه على فجوات البيانات الموجودة في مؤشرات تعليمية رئيسية مختارة.
- إبراز الحاجة إلى تعزيز الخطط الوطنية التي قد تفتقر إلى أهداف محددة.
- دعم الحوار من خلال آليّة التعاون العالمية للهدف 4 وتحفيز العمل الجماعي.

لقد حشد فريق معهد اليونسكو للإحصاء وفريق التقرير العالمي لرصد التعليم المجتمع الدولي من أجل وضع مقاييس مرجعية لسبعة مؤشرات تابعة للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. بحلول تشرين الأوّل/ أكتوبر 2021، واستجابةً لدعوة اليونسكو، قدّم 39٪ من البلدان قيمًا مرجعيةً وطنيةً، والتزم 10٪ بتقديمها كما والتزم 15٪ بذلك كجزء من الأطر الإقليمية لرصد التعليم في الاتحاد الأوروبي والجماعة الكاريبية.

كذلك، بحلول تشرين الأوّل/ أكتوبر 2021، كانت المدارس على مستوى العالم مغلقةً جزئيًا على الأقلّ لمدّة 55٪ من إجمالي الأيّام الدراسية بسبب جائحة كوفيد-19.

لا تزال الإحصاءات الرسمية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة تعكس الوضع ما قبل الجائحة:

- اضُطر ثلثا الوحدات الوطنية لإحصاءات التعليم إلى تأخير جمع البيانات أو تأجيلها إلى العام الدراسي التالي.
- سيؤثّر تأخّر إتمام العمل الميداني في مجال مسح الأسر وقضايا أخرى تتعلّق بتفسير البيانات على فهم التقدّم المحرز نحو تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.
- كما وقد تأثّرت تقييمات التعلّم. على سبيل المثال، تمّ تأجيل جولة 2021 من برنامج التقييم الدولي للطلاب لمدّة عام.

توفّر الاستطلاعات المختلفة التي تُجرى حضورياً أو عبر الهاتف دليلاً أوّليًا على مستويات التسرّب المحتملة عند إعادة فتح المدارس. وفي إثيوبيا، وغانا، والسنغال، لم تتغيّر معدّلات التسرّب، بل ارتفعت معدّلات الإعادة.

إنّ تعدّد مصادر المعلومات، إلى جانب الاختلافات في منهجيّة الدراسات والعيّنات والتوقيت والسياقات، يعني أنّ فهم تأثير جائحة كوفيد-19 لا يزال يمثّل تحديًا فعليًا.

يقوم معهد اليونسكو للإحصاء، بدعم من التقرير العالمي لرصد التعليم، بالإبلاغ عن نسبة الأطفال "المستعدّين للمستقبل"، أي أولئك الذين أكملوا المرحلة الابتدائية أو الإعدادية وحققوا الحدّ الأدنى من الكفاءة في القراءة والرياضيات - وتشكّل هذه النسبة، بعبارات أخرى، مقياسًا يجمع بين مؤشرات الغاية 4.1. وفي أفريقيا جنوب الصحراء، يحقّق 29٪ من طلاب المدارس الابتدائية الأهداف التعلّمية. لكنّ معدّلات التسرّب المرتفعة تعني أنّ 18٪ فقط من مجموع الأطفال في سنّ التعليم الابتدائي يحقّقون هذه الأهداف.

مع الاقتراب من نقطة الوسط في تطبيق خطّة التنمية المستدامة لعام 2030، تقدّم تطوير إطار الرصد بشكل كبير، فبدأت البلدان في تحديد الأهداف. ومع ذلك، تسببت جائحة كوفيد-19 في انتكاسات كبيرة. فلم تتأثر الأدوات المعيارية المستخدمة لرصد تقدّم التعليم فحسب، بل إنّ الأهداف المحدّدة قد تحتاج إلى إعادة نظر. يعرض هذا الفصل التمهيدي قضايا رئيسية ويوفّر معلومات أساسيةً عن تقييم التقدّم في التعليم على مستوى العالم وذلك في الفصول الاثني عشر التي تشكّل الجزء المخصّص للرصد في هذا التقرير.

لقد قدّمت البلدان مقاييس مرجعية وطنية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

لقد دعا التقرير التوليفي للأمين العام للأمم المتحدة لعام 2014، والذي شكّل أساسًا لخطّة التنمية المستدامة لعام 2030، إلى اعتماد "ثقافة المسؤولية المشتركة، التي تستند إلى ... قياس التقدّم" (§146). كما وطلب مواءمة مستويات الرصد الأربعة لخطّة التنمية المستدامة لعام 2030: أي المستوى العالمي والمستوى الإقليمي والمستوى المواضيعي والمستوى الوطني (United Nations, 2014).

واستجاب قطاع التعليم في العام 2015 من خلال إطار العمل الخاص بالتعليم حتى العام 2030، الذي دعا البلدان إلى وضع "مقاييس مرجعية وسيطة مناسبة (على سبيل المثال لعامي 2020 و2025)" لمؤشرات أهداف التنمية المستدامة، معتبرًا أنّ "لا غنى عنها لمعالجة العجز في المساءلة في ما يخصّ الأهداف ذات المدى الأطول (§28) (UNESCO, 2015). وقد أقرّ إطار العمل ضمنيًا بوجود معدّلات تقدّم معروفة ولكنّه أكّد أيضًا أنّ لكلّ بلد نقطة انطلاق مختلفة. لذلك لا بدّ من تقييم تقدّم البلدان وفقًا لنقاط الانطلاق هذه وكذلك وفقًا لقدرة هذه البلدان على تحسين معدّلات التقدّم التاريخية.

ولا شكّ في أنّ أهمّية المساهمات المحدّدة وطنيًا، التي أكدّ عليها جدول أعمال تغيّر المناخ ساعدت في حشد الدول في السنوات الأخيرة. والمساهمات "تجسّد الجهود التي يبذلها كلّ بلد للحدّ من الانبعاثات الوطنية والتكيّف مع آثار تغير المناخ" (UNFCCC, 2021a, 2021b). ومقاييس الهدف 4 المرجعية، المنصوص عليها في إطار العمل، تنقل هذه المقاربة إلى قطاع التعليم.

ويخدم تحديد مقاييس مرجعية للهدف 4 أهدافًا متعددة. أولاً، كما ذُكر سابقًا، تعكس المقاييس المرجعية المساهمة التي يكون كلّ بلد على استعداد لتقديمها في إطار جدول الأعمال العالمي للتعليم، وفقًا لظروف أوليّة. بشكل مثالي، على المقاييس الوطنية أن تكون أكثر طموحًا من "المعتاد" وأن تضمن إحراز تقدّم مقارنةً بالاتجاهات السابقة. ثانيًا، تساعد هذه المقاييس في وضع إطار لرصد التقدّم يكون مرتبطًا بما تنوي البلدان تحقيقه.

ثالثًا، من خلال الحوار مع البلدان والمنظّمات الإقليمية، يمكن لعمليّة وضع المقاييس أن تربط جداول أعمال التعليم وأطر الرصد الوطنية والإقليمية والعالمية لتعزيز الاتساق والفهم المتبادل بين السياقات المختلفة. رابعًا، قد يسمح تتبّع خطوط الأساس والمقاييس المرجعية بتركيز الانتباه على فجوات البيانات الموجودة في مؤشرات تعليم أساسية مختارة. خامساً، يمكن لوضع المقاييس أن يلقي الضوء على الحاجة إلى تعزيز الخطط الوطنية التي قد تفتقر إلى أهداف محدّدة. أخيرًا، والأهمّ، تُعدّ المقاييس المرجعية أداةً أساسيةً في تعزيز الحوار من خلال آليّة التعاون العالمية للهدف 4، والتي تخضع حاليًا للإصلاح، ولتحفيز العمل الجماعي.

وقد عمل فريق معهد اليونسكو للإحصاء (UIS) وفريق التقرير العالمي لرصد التعليم (GEM) على حشد المجتمع الدولي نحو وضع مقاييس مرجعية للهدف 4. ففي العام 2019، في اجتماع فريق التعاون التقني (TCG) بشأن مؤشرات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، تمّت الموافقة على استخدام سبعة مؤشرات تستوفي معيارين هما الملاءمة السياستية وتغطية البيانات لأغراض القياس (**الجدول 9.1**).

في تشرين الأوّل/ أكتوبر 2020، حثّ إعلان الاجتماع العالمي للتعليم البلدان على "تسريع التقدّم واقتراح مقاييس مرجعية واقعية ذات صلة بمؤشرات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة" (§10) (UNESCO, 2020). وقاد فريق معهد اليونسكو للإحصاء وفريق التقرير العالمي لرصد التعليم مشاورات مكثّفةً في النصف الأوّل من العام 2021، بالتعاون مع مكاتب اليونسكو الإقليمية في بانكوك وبيروت وسانتياغو، فضلاً عن المنظّمات الإقليمية أي الاتحاد الأفريقي والجماعة الكاريبية (CARICOM)، وآليّة التنسيق التعليمي والثقافي لأمريكا الوسطى التابعة لنظام تكامل أمريكا الوسطى، والاتحاد الأوروبي، ومجموعة المحيط الهادئ، ومنظّمة وزراء التعليم في جنوب شرق آسيا. وقد أدّت هذه المقاربة إلى تقدّم جدول الأعمال الذي اقترحه التقرير العالمي لرصد التعليم بشأن تعزيز دور المنظّمات الإقليمية في مجال الهدف 4 (UNESCO, 2017). وقد أطلق معهد اليونسكو للإحصاء سلسلةً من التقارير التي توضح مواءمة الهدف 4 مع الأطر الإقليمية لرصد التعليم، مثل استراتيجيّة التعليم القاريّة لأفريقيا 2016-2025 (UIS, 2021a)؛ وستغطي التقارير التالية في السلسلة آسيا والمحيط الهادئ والدول العربية وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي وأوروبا وأمريكا الشمالية.

> تعكس المقاييس المرجعية المساهمة التي يكون كلّ بلد على استعداد لتقديمها في إطار جدول الأعمال العالمي للتعليم

الجدول 9.1:

المؤشرات المرجعية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

	المؤشر	القيم المرجعية
الطفولة المبكرة	(4.2.2) معدل المشاركة في التعلّم المنظّم (سنة واحدة قبل سنّ الالتحاق بالتعليم الابتدائي) حسب الجنس	1
التعليم الابتدائي والثانوي	(4.1.1) نسبة الأطفال والشباب في: (أ) الصفين 2/ 3؛ (ب) نهاية المرحلة الابتدائية و(ج) نهاية المرحلة الإعدادية الذين حصّلوا الحد الأدنى من مستوى الكفاءة على الأقلّ في: (1) القراءة و(2) الرياضيات حسب الجنس	6
	(4.1.2) معدّل إتمام التعليم (الابتدائي والإعدادي والثانوي)	3
	(4.1.4) معدّل الأطفال والشباب خارج المدرسة (التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي)	3
الإنصاف	الفجوة بين الجنسين في إتمام المرحلة الثانوية	1
المعلّمون	(4.ج.1) نسبة المعلّمين المؤهلين في التعليم الأساسي حسب المستوى التعليمي	4
التمويل	إجمالي الإنفاق العام على التعليم كنسبة من (أ) الناتج المحلي الإجمالي (ب) إجمالي الإنفاق العام	2

ملاحظات: يرد في العمود الأخير العدد الإجمالي للقيم المرجعية إذا تمّ تضمين جميع المستويات التعليمية والمواضيع. وقد تمّ اعتماد مؤشر الفجوة بين الجنسين في العام 2021 ولكن لم يتسنَّ للبلدان تقديم مقاييس مرجعية بشأنه. وبالتالي، طُلب من البلدان تقديم 19 قيمةً مرجعيةً لعام 2025 ولعام 2030.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2021d) UIS (2021d)

وفي منتصف العام 2021، دعت اليونسكو البلدان إلى تقديم قيم مرجعية وطنية بحلول الأوّل من تشرين الأوّل/ أكتوبر 2021 لستة من المؤشرات السبعة لعامي 2025 و2030. وطُلب من البلدان تقديم الأهداف المدرجة في خططها الوطنية الخاصة بقطاع التعليم، بغضّ النظر عن السنة المستهدفة. وللمساعدة في هذا التمرين، أرسل فريق معهد اليونسكو للإحصاء وفريق التقرير العالمي لرصد التعليم نموذجًا يحتوي على قيم أساسية وحديثة وفقًا للدولة والمؤشر. وفي حال لم يكن للبلد أهداف في خططه خاصة بهذه المؤشرات، فيمكنه استخدام قيمتين إرشاديتين للمناقشة وهي أين سيكون إذا استمرّ في التقدّم وقفاً للمعدّل المتوسّط (الحد الأدنى أو "المعتاد") وأين سيكون إذا اتبع معدّلات التقدّم الخاصة بالثلث الأسرع تحسنًا من بين البلدان (الممكن). أخيرًا، تم أيضًا تجميع الأهداف الواردة في الخطط الوطنية لقطاع التعليم المتاحة للجمهور في حال عدم قيام البلدان بالإبلاغ عنها من تلقاء نفسها.

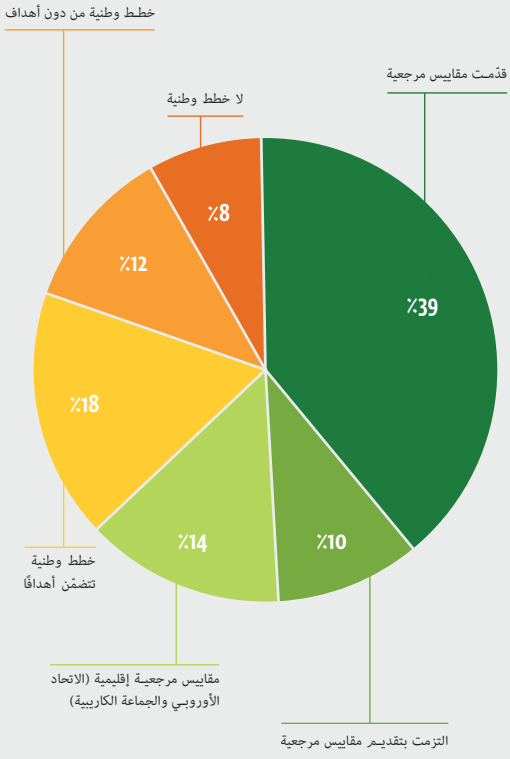
ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ 39٪ من البلدان قدّمت قيمًا مرجعيةً وطنيةً بحلول المهلة النهائية. وفي المتوسّط، تمّ إرسال 11 قيمةً مرجعيةً من أصل القيم المرجعية الـ19 المطلوبة. بالإضافة إلى ذلك، أطلقت 10٪ من الدول هذه العمليّة والتزمت بتقديم قيمها المرجعية. من جهة أخرى، لم تقدّم 15٪ من البلدان مقاييس مرجعيةً، ولكنّها التزمت بصفتها أعضاء في الاتحاد الأوروبي والجماعة الكاريبية، بأهداف معيّنة كجزء من أطر رصد التعليم الإقليمية، والتي تمّت مواءمتها مع الهدف 4 لبعض المؤشرات على الأقلّ. وقد أعطت الخطط الوطنية بعض الأهداف للمؤشرات المرجعية في 18٪ من البلدان. وحوالي 12٪ من البلدان لديها خطط من دون أهداف و8٪ ليس لديها أي خطط (**الشكل 9.1**).

وقد وردت معلومات عن القيم الأساسية والقيم المرجعية الوطنية المقدّمة لعامي 2025 و2030 في مرصد التعليم العالمي (GEO)، وهو بوّابة جديدة

الشكل 9.1:

انخرطت دولتان من كلّ ثلاثة دول في عمليّة وضع المقاييس المرجعية الخاصة بالهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

نسبة البلدان حسب حالة تقديم المقاييس المرجعية الوطنية للهدف *4* بحلول تشرين الأوّل/ أكتوبر *2021*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig9_1

المصادر: فريق معهد اليونسكو للإحصاء وفريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

للبيانات المتعلّقة بالتعليم (UIS, 2021c). ويمكن الوصول إلى المواقع الإلكترونية للتقرير العالمي لرصد التعليم (GEM) حول التقدّم في التعليم (SCOPE)، وعدم المساواة في التعليم (WIDE) ومواصفات التعليم (PEER) من خلال مرصد التعليم العالمي GEO، الذي يجمع بيانات من مجموعة من المصادر بهدف تحسين رصد التقدّم نحو تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

وسيعمد معهد اليونسكو للإحصاء والتقرير العالمي لرصد التعليم إلى إصدار تقرير أساسي يحلّل نتائج هذه العمليّة في أوائل العام 2022، ويسلّط الضوء على أهداف البلدان والمناطق والعالم في ما يخصّ المؤشرات الرئيسية للهدف 4 في عامي 2025 و2030. وستكون النتائج في غاية الأهميّة، حيث من المتوقّع أن يكون الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة في صلب المناقشات خلال قمّة تحويل التعليم Transforming Education Summit التي سيعقدها الأمين العام للأمم المتحدة في أيلول/ سبتمبر 2022. وستصبح عمليّة الإبلاغ هذه جزءًا من آليّة التعاون العالمي لإثراء الحوار السياستي.

وسيتعيّن التعامل مع مجموعة من التحدّيات اعتبارًا من العام 2022. وسيتمّ تحديد عمليّة لمساعدة البلدان على تطوير أهداف التعليم التي لم يتمّ وضعها بعد ولمحاولة معالجة عدم التوافق بين المؤشرات الوطنية والعالمية من خلال الحوار وبناء القدرات. كما وسيتمّ تحديد مقاييس مرجعية للمؤشر السابع، وهو الفجوة بين الجنسين في معدّل إتمام المرحلة الثانوية. كذلك، سيتمّ تعزيز المشاركة في برامج عمل المنظّمات الإقليمية حول التعليم التي لعبت دورًا أساسيًا في تيسير هذه العمليّة. أخيرًا، قد تحتاج بعض البلدان على الأقلّ إلى احتساب الآثار المحتملة لجائحة كوفيد-19 في المقاييس المرجعية الوطنية مع ظهور البيانات حول الموضوع.

لقد أثّرت جائحة كوفيد-19 على إمكانيّة تحقيق الهدف 4 وعلى وسائل رصد التقدّم في هذا المجال

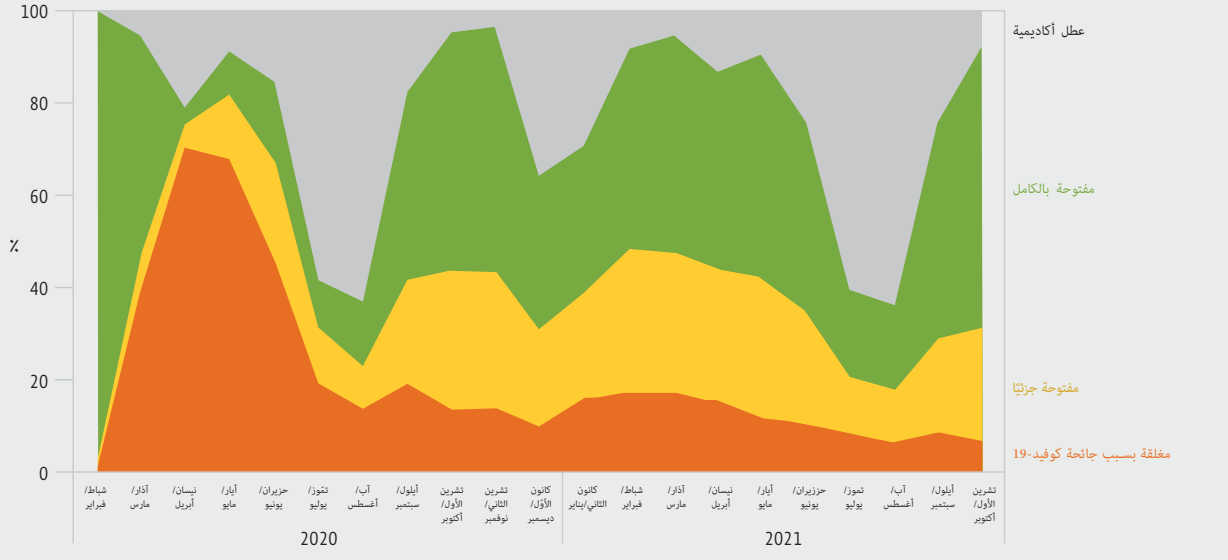
تقوم اليونسكو بمراقبة إغلاق المدارس منذ إعلان بدء الجائحة. وإضافةً إلى ربع إجمالي الأيّام التي يتمّ فيها إغلاق المدارس لأجل العطل الأكاديمية، تمّ إغلاق المدارس بنسبة 28٪ من إجمالي الأيّام وتمّ إغلاقها جزئيًا بنسبة 26٪ بين آذار/ مارس 2020 وتشرين الأوّل/أكتوبر 2021. ووصلت عمليّة الإغلاق إلى ذروتها أي 95٪ في أبريل 2020؛ وما بين أيلول/ سبتمبر 2020 وآب/ أغسطس 2021، تمّ إغلاق المدارس بشكل كلّي أو جزئي لمدّة وصلت إلى نصف إجمالي الأيّام. وفي تشرين الأوّل/ أكتوبر 2021، كان قد تمّ إغلاق المدارس بشكل كليّ لمدّة تصل إلى 7٪ من إجمالي الأيّام وبشكل جزئي

> ما بين أيلول/ سبتمبر 2020 وآب/ أغسطس 2021 ، تمّ إغلاق المدارس بشكل كلّي أو جزئي لمدّة وصلت إلى نصف إجمالي الأيّام

الشكل 9.2:

مدار 20 شهرًا، تمّ إغلاق المدارس جزئيًا على الأقلّ لمدّة 55٪ من إجمالي الأيّام

نسبة إجمالي الأيّام وفق حالة فتح المدارس، حسب الشهر، من شباط/فبراير *2020* إلى تشرين الأوّل/ أكتوبر *2021*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig9_2

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2021b).

لمدّة تصل إلى 24٪ (**الشكل 9.2**). وهنا لا بدّ من التحذير أنّ دولًا عديدةً تصنّف مدارسها على أنّها مفتوحة بشكل جزئي حتى عندما تكون الغالبية العظمى منها مغلقة.

لقد كانت الأداة الرئيسية لرصد استجابات السياسات الوطنية لجائحة كوفيد-19 هي المسح المشترك الذي أجرته اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي. وقد شمل المسح 150 دولةً على مدى ثلاث جولات، تغطي من أيار/ مايو إلى حزيران/ يونيو 2020، ومن تمّوز/يوليو إلى تشرين الأوّل/ أكتوبر 2020 (UNESCO et al., 2020) ومن شباط/ فبراير إلى نيسان/ أبريل 2021 (UNESCO et al., 2021)؛ وانضمّت منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى الجولة الثالثة. ويقدّم المسح صورةً شاملةً ولكنّه يعاني من قيود واضحة، لا سيّما الإبلاغ الذاتي وعدم وجود مراقبة مستمرّة في الوقت الفعلي. بالإضافة إلى ذلك، بما أنّ البلدان كانت الوحدات التي تمّت مراقبتها، فإنّ المسوحات لم تقيّم الاختلافات لا بين كلّ بلد، وهو أمر مهمّ بشكل خاص في البلدان اللامركزية، ولا بين المدارس بما في ذلك بين المدارس الحكومية والخاصة؛ والأهمّ أنها لم تقيّم الاختلافات بين الطلاب التي قد تشير إلى توزّع التبعات بشكل غير متساو. علاوةً على ذلك، لم تتمكّن المسوحات من أن تشمل الحالات التي لم يتمّ فيها تنفيذ السياسات الوطنية وفقًا للخطّة أو الحالات التي كان القرار فيها بيد جهات متعدّدة. وقد حاولت بعض الدراسات الإقليمية معالجة هذه المشاكل. ومن الأمثلة على ذلك، دراسة قارية واحدة و3 دراسات إقليمية و14 دراسة قطرية في آسيا (UNESCO and UNICEF, 2021).

وتعكس البيانات الرسمية المقدّمة في الجزء المخصّص للرصد من هذا التقرير إصدار معهد اليونسكو للإحصاء في شباط/فبراير 2021 والذي يعكس حالة ما قبل الجائحة، ويوفّر خطًا أساسيًا مرجعيًا لتقييم حجم الاختلال، ولكن لا يعكس الاختلال بحدّ ذاته.

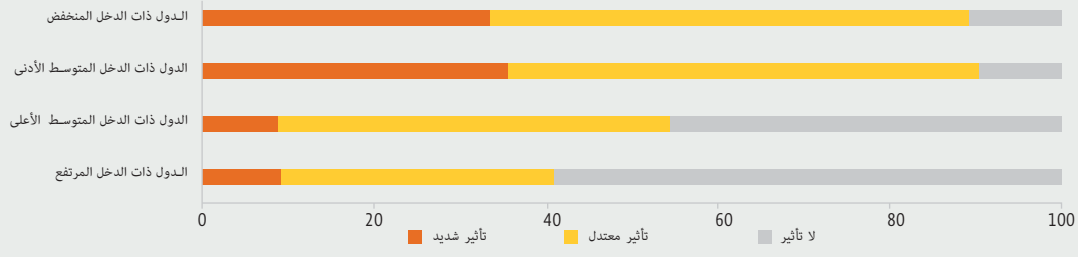
والإحصاءات الرسمية للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، والتي تصدر بفارق زمني لا مفرّ منه، تحمل الآن التأثير الإضافي للجائحة على الجمع المنتظم للبيانات. وقد قام معهد اليونسكو للإحصاء بتقييم وحدات التخطيط في وزارات التربية بين حزيران/يونيو وأيلول/سبتمبر 2020 لتحديد تأثير الإغلاق على عمليّة جمع البيانات. ومن بين 129 دولةً أتاحت بياناتها، أكّدت ثلثا وحدات إحصاءات التعليم الوطنية إنها اضطُرت إلى تأخير جمع البيانات أو تأجيلها إلى العام الدراسي التالي بسبب التأثير المعتدل أو الشديد على قدرتها على تلبية متطلّبات الإبلاغ (**الشكل 9.3**). وحتى بعد تأجيل التعداد السنوي للمدارس، عانى العديد من البلدان للحفاظ على معدّلات استجابة مدرسية عالية وفي الوقت المناسب (UIS, 2020c). وقد ظهرت أسئلة مفاهيمية مهمّة حتى بين الأنظمة الأقلّ تأثراً، منها مثلًا من يُحسب كطالب عند إغلاق المدارس، ومن يستمع إلى البرامج الإذاعية التعليمية، ومن يشارك بنشاط. ومؤشرات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، بما في ذلك تلك المتعلّقة ببيئات التعلّم، ليست معدّةً لأن تكون البيئات التعلّمية في المنزل بدلاً من المدرسة. والبيانات الإدارية في كثير من الأحيان ليست ملائمةً للإجابة عن العديد من هذه الأسئلة في سياق حالات الطوارئ على غرار جائحة كوفيد-19.

كما وتأثّرت إدارة المسوحات بشدّة بالجائحة وتوقّفت العمليات العادية في كثير من الأحيان. وقد عمد نحو ثلثا البلدان التي كانت تعتمد بشكل أساسي على المقابلات وجهًا لوجهٍ لجمع البيانات إلى وقف جمع بيانات لمسح القوى العاملة، مؤقتًا على الأقلّ، بينما توقّف عن ذلك ربع البلدان التي تتمتّع ببعض القدرة على جمع البيانات عن بُعد. (Discenza and Walsh, 2021). وفي المسوحات التي تستخدم تقنيّات بديلة أي المقابلات عبر الإنترنت أو عبر الهاتف، تمّ تضييق نطاق الأسئلة المطروحة، كما وتدّنت معدّلات الاستجابة وكانت العيّنات متحيّزةً حيث كان من الصعب الوصول إلى السكان الذين يعانون من الحرمان. وقد تأثّرت قابليّة المقارنة أيضًا بفعل احتماليّة أن تكون أجوبة المستجيبين على الهاتف مختلفةً عن الأجوبة التي يعطونها في المقابلات وجهاً لوجه. ولم يخضع مندوبو التعداد لتدريب أقلّ فحسب، بل لمراقبة أقلّ أيضًا (Gourlay et al., 2021). ومع ذلك، زادت أكثر من 60٪ من الدول استخدام جمع البيانات عن بُعد في مسوح القوى العاملة (Discenza and Walsh, 2021).

الشكل 9.3:

أثّرت الجائحة على قدرة جميع البلدان ذات الدخل المتدني أو الدخل المتوسط الأدنى على الإبلاغ عن إحصاءات التعليم

نسبة البلدان حسب تأثير جائحة كوفيد-*19* على قدرتها على توفير إحصاءات التعليم الوطنية لعمليّة الإبلاغ العالمي، *2020*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig9_3

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2020c).

وتحوّلت بعض برامج المسوح الأسرية الكبيرة إلى مسوحات عبر الهاتف. فأجرى مسح قياس مستويات المعيشة الذي ينظّمه البنك الدولي مسوحات هاتفيةً طوليّةً في بوركينا فاسو وإثيوبيا وملاوي ومالي ونيجيريا وأوغندا. وقد شملت هذه المسوحات ما يصل إلى خمسة أسئلة حول التعليم تغطي الحضور ما قبل الجائحة والأنشطة خلال فترات الإغلاق، مثل الفروض التي يعطيها المعلّمون، واستخدام تطبيقات التعلّم على الهواتف المحمولة والنفاذ إلى البرامج الإذاعية والتلفزيونية (World Bank, 2021). أمّا برنامج اليونيسف للمسح العنقودي متعدد المؤشرات (MICS) فاعتمد المسح الطولي عبر الهاتف MICS Plus في بليز وجورجيا ومنغوليا (UNICEF, 2021). لكنّ برنامج المسح الديموغرافي والصحي (DHS) لم يقم بإجراء استطلاعات عبر الهاتف. فبعد تعليق الأنشطة الميدانية لمدّة سبعة أشهر، استأنف جمع البيانات في الغابون ورواندا في أيلول/ سبتمبر 2020. ولكنّه لم يستأنف عمله في بلدان أخرى، بما في ذلك أنغولا وكمبوديا وكوت ديفوار وليسوتو والموزمبيق وميانمار وجمهورية تنزانيا المتحدة، حتى العام 2021 (ICF, 2020).

لقد كان من المقرّر تنفيذ أكثر من 25 مسحًا متعدّد المؤشرات ومسحًا ديموغرافياً صحّيًا في العام 2020 أو كان قد بدأ تنفيذ هذه المسوحات عند بدء الجائحة. لذلك سيؤثّر تأخّر العمل الميداني بسبب الجائحة والقضايا المتعلّقة بمنهجيّة العمل على فهم التقدّم المحرز نحو تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. على سبيل المثال، قد يكون هناك سوء فهم للأسئلة المتعلّقة بالحضور وفقًا لتوقيت إغلاق المدارس، مقارنةً بجولات المسح السابقة. لذلك لا بدّ لتحليلات البيانات من أن تحدّد وقت إجراء العمل الميداني بوضوح وكيف كانت المدارس المشاركة تعمل في ذلك الوقت.

من جهة أخرى، تأثّرت تقييمات التعلّم. على سبيل المثال، تمّ تأجيل جولة 2021 من برنامج التقييم الدولي للطلاب لمدّة عام واحد. وستمثّل نتائجه أوّل تقييم رئيسي عابر للدول لتأثير الجائحة على نتائج التعلّم وما هي البلدان التي تأثّرت وما إذا كانت العواقب قد طالت الطلاب الأكثر حرمانًا في المقام الأوّل، ممّا سيؤدّي إلى تفاقم عدم المساواة. ومع ذلك، فإنّ البحوث التي أجريت على الرغم من التحدّيات تساهم في فهم أولّي لحجم الخسارة في التعلّم (**الفصل 10**).

> سيؤثّر تأخّر العمل الميداني بسبب الجائحة والقضايا المتعلّقة بمنهجيّة العمل على فهم التقدّم المحرز نحو تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

توفّر مجموعة من المصادر رؤى حول تأثيرات جائحة كوفيد-19

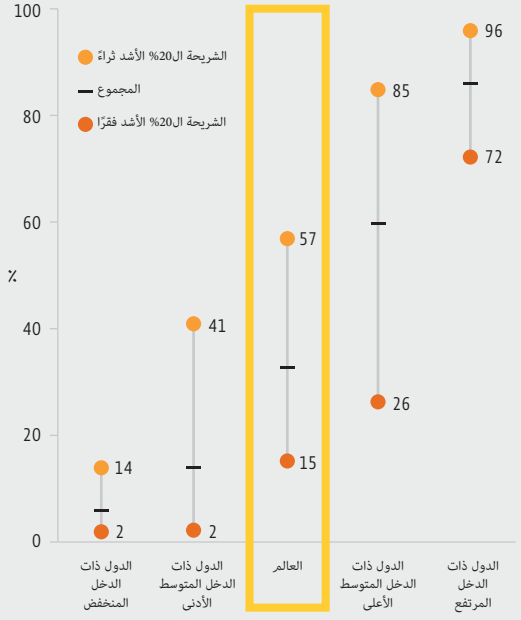
في حين أنّنا نحتاج إلى المزيد من الوقت لرسم صورة عالمية مقارنة حول عواقب جائحة كوفيد-19 على المدى القصير، فإنّ عددًا من الأنشطة البحثية قد أعطت مؤشرات حول هذا التأثير. وسوف يتمّ تقديم رؤى من هذه المصادر المتنوّعة في الأقسام المخصصة لكلّ غاية من غايات الهدف 4 في الفصول من 10 إلى 19.

وقد اعتمدت التحليلات في البداية على معلومات ومحاكاة من فترة ما قبل الجائحة. فعلى سبيل المثال، أظهرت الأدلّة المستمدّة من الاستبيانات حول خلفيّة الطلاب في تقييمات التعلّم مستوى نفاذ الطلاب إلى الأجهزة، واستخدام أجهزة الكمبيوتر للدراسة، والبيئات المنزلية في البلدان ذات الدخل المتوسّط والمرتفع. كذلك، قدّمت بعض المسوح الأسرية معلومات أكثر دقةً حول النفاذ إلى الراديو والتلفزيون والإنترنت، بما في ذلك توزيع الإنترنت بين الأشد فقرًا والأشدّ ثراءً، وسرعة الإنترنت وثباتها. وعلى الصعيد العالمي، طفل واحد فقط من كلّ ثلاثة أطفال، وطفل واحد من كلّ ستة أطفال من الأشدّ فقرًا، لديه اتصال بالإنترنت؛ أي أنّ أكثر الطرائق المتاحة فاعليةً للتعلّم عن بعد تستبعد معظم المتعلّمين، والجهود المبذولة لتوسيع نطاق هذه الطرائق من شأنها أن تزيد من عدم المساواة على المدى القصير إلى المتوسّط (**الشكل 9.4**).

الشكل 9.4:

طفلان من كلّ ثلاثة أطفال وشابان من أصل ثلاثة شباب يفتقرون إلى النفاذ إلى الإنترنت

النسبة المئوية للأطفال والشباب حتى سنّ *25* عامًا الذين لديهم اتصال بالإنترنت في المنزل، حسب فئة دخل الدولة، *2020*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig9_4

المصدر: اليونيسف والاتحاد الدولي للاتصالات (2020).

لقد تمّ استخدام دراسات حول تأثير العطل في التقويم الأكاديمي على التعلّم، سواء لسبب متكرّر مثل عطل الأعياد أو بسبب حالات الطوارئ على غرار الزلازل، لمحاكاة التأثير المحتمل لإغلاق المدارس. وقد جمعت بعض الدراسات آراء المعلّمين الشخصية. في إحدى الدراسات واسعة النطاق التي شملت 1300 مدرسةً ابتدائيةً و900 مدرسة ثانوية في إنجلترا (المملكة المتحدة)، اعتبر المعلّمون أنّ 18٪ من طلابهم في المدارس الأكثر حرمانًا متأخّرين من أربعة إلى ستة أشهر، مقارنةً ب5٪ من الطلاب في المدارس الأقلّ حرمانًا (Sharp et al., 2020).

ومع انتشار الجائحة، أضافت المسوحات الأكثر تعقيدًا رؤى حول استخدام الوقت. فعلى سبيل المثال، بيّنت المسوحات المتعلّقة بالإنترنت انخفاضًا في الوقت المخصّص للتعليم والتعلّم خلال موجة كوفيد-19 الأولى - بمقدار النصف في ألمانيا والثلث في إيطاليا - وازديادًا في الوقت غير المنتج أمام الشاشة، خاصةً في صفوف الأطفال ممّن كانوا يعانون من مستوى إنجاز متدنّي قبل الجائحة أو ممّن لا يتمتعون بوجود الوالدين؛ كما ولوحظ تفاوت في حزم الدعم التي تقدّمها المدارس (Grewenig et al., 2021; Mangiavacchi et al., 2021). ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ المعلومات من منصات التعلّم عبر الإنترنت غير متاحة بشكل عام بسبب القيود التي تتعلّق بالخصوصية. وقد أظهر تحليل لسجّل نشاط المستخدمين في اليابان أنّ الوقت الذي يخصّصه طلاب المدارس الثانوية للدراسة قد ازداد خلال فترات الإغلاق ولكن بنسبة أكبر في صفوف الطلاب الذين كان لديهم نفاذ مسبق إلى منصّة التعليم في المنزل (Ikeda and Yamaguchi, 2021).

وفي الإكوادور وجد مسح عبر الهاتف للأطفال في سنّ التعليم الثانوي أنّ 23٪ من أولئك الذين يفتقرون إلى الاتصال بالإنترنت لم يقضوا أي وقت في أداء الأعمال المدرسية، مقارنةً بـ 9٪ من أولئك الذين لديهم إمكانيّة النفاذ إلى الإنترنت. وكان من الأرجح أن يتواجد الطلاب الأشدّ فقراً في العمل أكثر منه في التعليم، كما كان من الأرجح أن تخصّص الفتيات أكثر الفتيان الوقت للأعمال المنزلية (Asanov et al., 2021). وفي أكرا في غانا، اعتمد معلّمو المدارس الخاصة أكثر من معلّمي المدارس الحكومية على الدروس عبر الإنترنت (42٪ مقابل 6٪) وإرسال المواد عبر تطبيق واتساب (62٪ مقابل 16٪). في المقابل، اعتمد معلّمو المدارس الحكومية على الراديو والتلفزيون (78٪ مقابل 26٪) والمواد المطبوعة (78٪ مقابل 32٪). كما وكانت المدارس الخاصة أيضًا أكثر ميلًا إلى تقديم دروس تقوية أو دروس ما بعد الدوام بعد إعادة الفتح (44٪ مقابل 33٪) (Aurino et al., 2021).

وفي جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، كان 45٪ من مجموع الأطفال ملتحقين بالمدرسة قبل انتشار الجائحة، ولكن 30٪ من الأطفال من أقليّة عرقيّة شاركوا في بعض الأنشطة التعليمية أو التعلّمية خلال فترة الإغلاق. ومن بين أولئك الذين شاركوا في التعليم والتعلّم، شارك 34٪ من الأطفال من المناطق الحضرية و1٪ من الأطفال من المناطق الريفية في التعلّم عبر الإنترنت (World Bank, 2020). وفي منغوليا، أغلقت المدارس أبوابها حتى نهاية العام الدراسي 2020/2019 ومرّة أخرى في شباط/فبراير 2021.

وقد وجد استطلاع عبر الهاتف أُجري خلال فترة الإغلاق الثاني أنّ 71٪ فقط قد تلقوا أيّ تعلّم في الأسبوع السابق. ومن بين هؤلاء، تلقى 88٪ دروساً تليفزيونيةً و23٪ دروسًا رقميةً تفاعليةً (Mongolia National Statistics Office and UNICEF, 2021).

وقد وفّرت المسوحات المختلفة التي أُجريت وجهاً لوجه وعبر الهاتف أدلّةً أوليةً على التسرّب المحتمل عند إعادة فتح المدارس. وفي إثيوبيا، أُجري مسح انقسم ما بين فترة الإغلاق وفترة إعادة الفتح الجزئية فتبيّن أنّه بحلول النصف الثاني من شهر تشرين الثاني/ نوفمبر 2020، كان جميع الأطفال تقريبًا إمّا عادوا إلى المدرسة إمّا يعتزمون القيام بذلك عند إعادة فتح المدرسة (Agness et al., 2021). وكانت هذه النتائج مشابهةً لتلك التي توصّل إليها مسح أُجري في أيلول/ سبتمبر 2020 (Akmal et al., 2020). وفي غانا والسنغال، لم تتغيّر معدّلات التسرّب، فظلّت متدنيةً أي 2٪، لكن معدّلات الإعادة ازدادت بثلاث مرات في غانا، من 3.5٪ إلى 10.5٪. كما وتضاعفت في السنغال، من 6.3٪ إلى 11.4٪ (Abreh et al., 2021; Mbaye et al., 2021).

وإنّ تعدّد المصادر، إلى جانب الاختلافات في منهجيات الدراسة والعيّنات والتوقيت والسياقات، يعني أنّ فهم تأثير جائحة كوفيد-19 لا يزال يمثّل تحديًا. وسيتمّ توفير مزيد من المعلومات حول كيفيّة تأثّر الغايات المختلفة للهدف 4 في الفصول التالية، بما في ذلك مراجعة للمسألة الأساسية المتعلّقة بخسارة التعلّم.

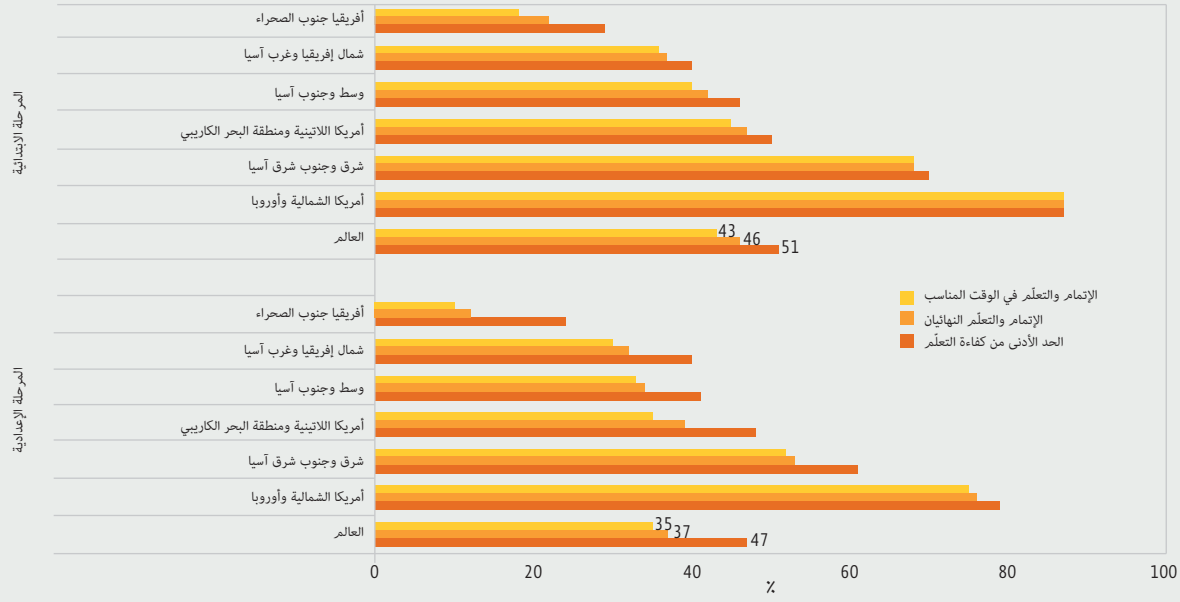
يستمرّ تطوير إطار رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

بعد المراجعة الشاملة لعام 2020 التي أجراها فريق الخبراء المشترك بين الوكالات بشأن مؤشرات أهداف التنمية المستدامة، لن تتغيّر مجموعة المؤشرات العالمية حتى العام 2025. وقد تمّ إجراء تعديلين صغيرين لكن مهمّين نتيجةً لمراجعة العام 2020. أوّلاً، تمّ تحديث البيانات الوصفيّة للمؤشر 4.1.1 بحيث يتمّ الإبلاغ عن الحدّ الأدنى لمستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات ليس فقط كنسبة من الطلاب ولكن أيضًا كنسبة من دفعة الأطفال الذين يكملون كلّ مستوى تعليمي (المؤشر 4.1.2) ويتعلّمون (UNSD, 2021). فعلى سبيل المثال، تبلغ الحصّة العالمية للأطفال الذين يحقّقون الحدّ الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة 51٪ بين الطلاب ولكن 43٪ عند احتساب الأطفال الذين لم يكملوا المرحلة الابتدائية. وفي المناطق التي تتمتّع بمستويات إتمام كاملة، ليس للتعديل أي تأثير على المؤشر، ولكن في أفريقيا جنوب الصحراء، تنخفض قيمة المؤشر 4.1.1 بفعل هذه التعديلات من 29٪ إلى 18٪ (**الشكل 9.5**). ويشير تعريف معدّل الإتمام إلى الاكمال في الوقت المناسب (أي بعد ثلاث إلى خمس سنوات من سنّ التخرّج الرسمي) ولكن يمكن التعبير عنه أيضًا من حيث الإتمام

الشكل 9.5:

طفل من كلّ طفلين لا يحقّق الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة

نسبة الأطفال والمراهقين في المدرسة والسكّان الذين حقّقوا الحدّ الأدنى من الكفاءة في القراءة، حسب المنطقة وحالة الإتمام، *2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig9_5

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء للحدّ الأدنى من الكفاءة في التعلّم (المؤشر 4.1.1) وتقديرات التقرير العالمي لرصد التعليم لمعدّلات الإتمام النهائية في الوقت المناسب.

النهائي لا سيّما في أشدّ البلدان فقرًا ليشمل الأطفال الذين يكملون المدرسة حتى بعد ذلك (**الفصل 10**).

وطال التعديل الثاني الفئة العمرية المستهدفة في المؤشّر 4.2.1، في ما يخص النسبة المئوية للأطفال على المسار الصحيح من حيث النماء. فلم تكن الفئة العمرية تتماشى مع منهجية المؤشر المحدّثة ومصادر البيانات المتاحة. فتمّ تعديلها من الأطفال تحت سنّ الخامسة إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 24 إلى 59 شهرًا (**الفصل 11**).

وقد اجتمع فريق التعاون التقني مرّتين تقريبًا في عامي 2020 و2021 بشكل افتراضي. وفريق التعاون هو نظير الفريق المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات الأهداف الإنمائية للألفية ولكنّه يختصّ بالتعليم ويشترك في رئاسته معهد اليونسكو للإحصاء والتقرير العالمي لرصد التعليم. وقد تمّ تحسين التنظيم من خلال خمس مجموعات عمل تتناول القضايا المتعلّقة بمصادر البيانات المختلفة: البيانات الإدارية، وتقييمات التعلّم، والمسوحات الأسرية، والبيانات الخاصة بالمعلّمين وبيانات الإنفاق (UIS, 2020a, 2020b). وشملت القضايا الرئيسية التي تمّ فحصها عمليّة قياس الهدف 4، وحساب المتوسّطات الإقليمية والعالمية واستخدام البيانات السكانية. كما وتمّ فحص ابتكارين في مجال جمع البيانات لمعهد اليونسكو للإحصاء بهدف زيادة التغطية. أوّلاً، قام معهد اليونسكو للإحصاء بتجميع وتنسيق البيانات مباشرّة من التقارير الوطنية لسدّ الفجوات المتعلّقة بالبيانات فأسفرت هذه المقاربة عن حوالي 6000 نقطة بيانات إضافية في 170 دولةً ويمكن النفاذ إلى المستندات المرجعيّة عبر مستودع جديد (UIS, 2021e). ثانيًا، قام المعهد بتجربة نموذج يمكنه، في حالة نجاحه، أن يحلّ محلّ المسح الحالي للمعهد لتبسيط عمليّة تقديم البيانات وتسريعها وتقليل الفجوات المتعلّقة بالبيانات.

دليل للقسم المتعلّق بالرصد

كما هي الحال مع كلّ إصدار من التقرير العالمي لرصد التعليم، تُقدّم الفصول الاثني عشر التالية تحديثًا حول التقدّم المحرز في مجال التعليم في أهداف التنمية المستدامة. وتستعرض الفصول من 10 إلى 19 التقدّم المحرز نحو تحقيق الغايات السبعة (4.1 إلى 4.7) ووسائل التنفيذ الثلاث (4.أ إلى 4.ج). ويركّز كلّ فصل أيضًا على جوانب مختارة متعلّقة بالرصد ويقدّم لمحةً عامةً عن الأدلّة الناشئة عن آثار جائحة كوفيد-19 على كلّ غاية. ويناقش الفصل 20 القضايا المتعلّقة بالتعليم في ثلاثة أهداف أخرى للتنمية المستدامة (الطاقة؛ الصناعة والابتكار والبنية التحتية؛ الإنتاج والاستهلاك المستدامين) فيما يستعرض الفصل 21 تمويل التعليم.



في البرازيل، تقوم فتاة بتطهير طاولتها المدرسية في اليوم الأول للعودة الحضورية إلى الفصول الدراسية منذ انتشار جائحة كوفيد-19.

مصدر الصورة: UNICEF/Alessandro Potter

الرسائل الرئيسية

بالكاد تغيّرت أعداد الأطفال خارج المدرسة خلال عقد من الزمان. فالأرقام العالمية للأطفال خارج المدرسة تستند جزئيًا إلى القيم المقدّرة، غير أنه لا يمكن تفسير الركود على أنه مشكلة مرتبطة بالقيم المقدّرة.

يرتفع معدل إتمام المرحلة الابتدائية في أفريقيا جنوب الصحراء من 65٪ إلى 76٪ إذا تمّ تضمين أولئك الذين وصلوا إلى الصف الأخير مع تأخير يزيد عن خمس سنوات بسبب الالتحاق المتأخّر والإعادة.

يتبع معهد اليونسكو للإحصاء مقاربات متعددة لمواءمة النتائج الناجمة عن تقييمات التعلّم المختلفة بهدف تسهيل إعداد التقارير مقارنةً بالحدّ الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات حتى الصف التاسع.

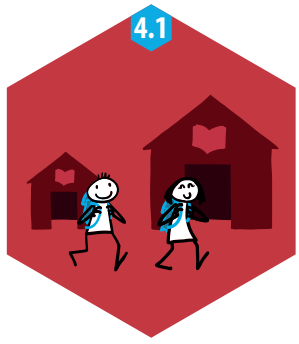
يُظهر تقييم إقليمي جديد للتعلّم يُدعا مقاييس التعلّم الابتدائي في جنوب شرق آسيا أن 80٪ على الأقلّ من الطلاب في كمبوديا وميانمار والفلبين لا يحقّقون الحدّ الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة.

بحلول تشرين الأول/ أكتوبر 2021، كانت المدارس مفتوحة لتوفير أقلّ من 5٪ من إجمالي أيام التدريس في العديد من بلدان أمريكا اللاتينية، بما في ذلك البرازيل والإكوادور وبنما، وكذلك في البحرين والهند وجمهورية إيران الإسلامية.

بلغ متوسّط فاقد التعلّم بسبب كوفيد-19 في سبعة بلدان عالية الدخل 30٪ من عام دراسي للرياضيات و35٪ للقراءة إذا كانت المدارس مُغلقة لمدة ثمانية أسابيع.

في ولاية كارناتاكا الريفية في الهند، انخفضت النسبة المئوية لطلاب الصف الرابع القادرين على قراءة نصّ من مستوى الصف الثاني من 33٪ في 2018 إلى 18٪ في 2020.

الفصل 10



الغاية 4.1

التعليم الابتدائي والثانوي

ضمان أن يكمل جميع الفتيات والفتيان تعليمًا ابتدائيًا وثانويًا مجانيًا ومنصفًا وجيّدًا يؤدّي إلى نتائج تعليمية ملائمة وفعّالة بحلول العام 2030.

المؤشر العالمي

4.1.1 - نسبة الأطفال والشباب (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ و(ب) في نهاية المرحلة الابتدائية؛ و(ج) في نهاية المرحلة الإعدادية الذين يحقّقون على الأقلّ الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في (*1*) القراءة و(*2*) الرياضيات، حسب الجنس

4.1.2 - معدّل الإتمام (التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي)

المؤشرات المواضيعية

4.1.3 - نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير (المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية)

4.1.4 - نسبة غير الملتحقين بالمدارس (التعليم الابتدائي، والتعليم الإعدادي، والتعليم الثانوي)

4.1.5 - النسبة المئوية للأطفال الأكبر سنًّا من أعمار صفّهم الدراسي (في التعليم الابتدائي والإعدادي)

4.1.6 - إجراء تقييم تمثيلي على المستوى الوطني للتعلّم (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ و(ب) في نهاية المرحلة الابتدائية؛ و(ج) في نهاية المرحلة الإعدادية

4.1.7 - عدد سنوات (أ) التعلّم الابتدائي والثانوي المجاني و(ب) الإلزامي

تم توسيع نطاق الغاية العالمية المتمثّلة في تعميم الوصول الى التعليم وإتمامه منذ العام 2015 إلى ما بعد التعليم الابتدائي ليشمل التعليم الثانوي، كما جرى تعميقه ليشمل الجودة الجيدة التي تؤدي إلى نتائج تعليمية ذات صلة. يتناول هذا الفصل أولاً الحضور والإتمام، ثم يناقش نتائج التعلّم، ويلفت الانتباه إلى تفاعلها مع الحضور والاتمام.

الوصول إلى التعليم

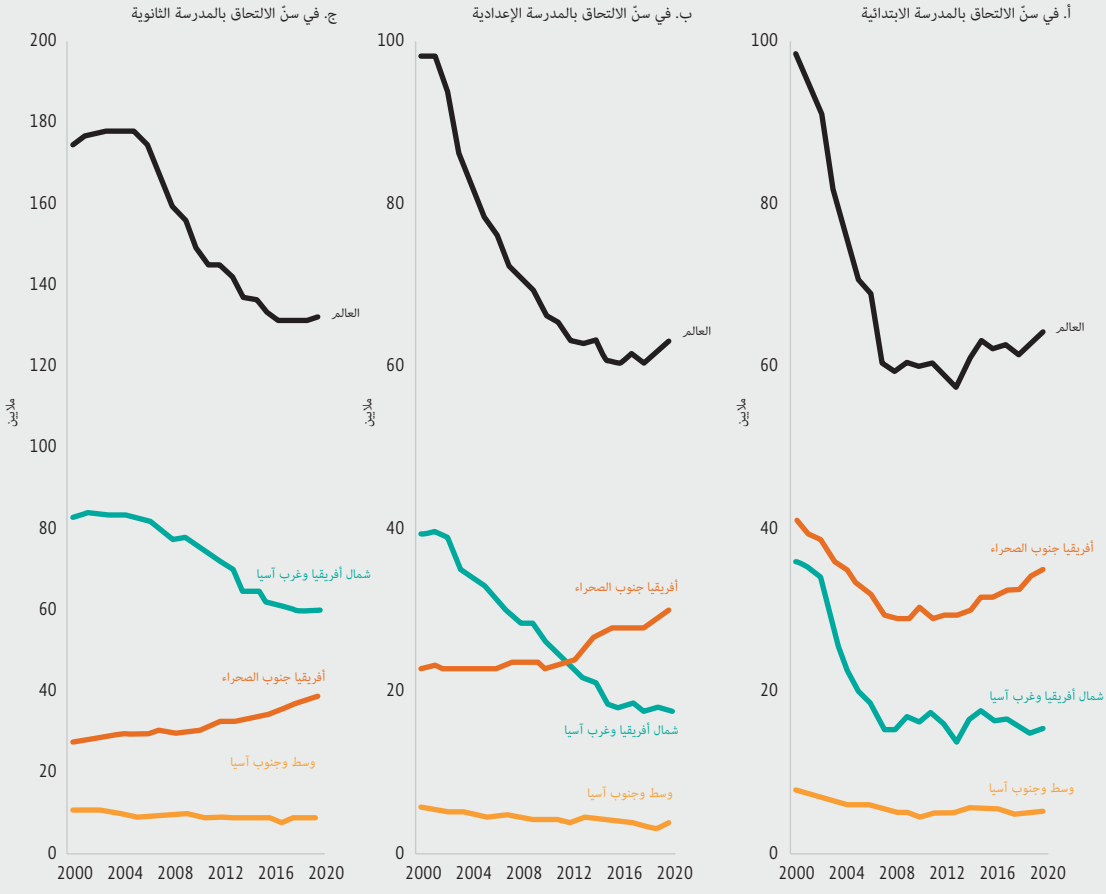
لا يستطيع الملايين من الأطفال والمراهقين والشباب من حول العالم الوصول إلى المدارس. وقد أدى إغلاق المدارس المطوّل استجابةً لجائحة كوفيد-19 إلى إبطاء الجهود الآيلة إلى تحقيق هدف تعميم التعليم. ففي ما يتعلّق بالسنة الدراسية الأخيرة قبل انتشار الجائحة، كان هناك 64 مليون طفل في سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية، و63 مليون مراهق في سن الالتحاق بالمرحلة الإعدادية، و132 مليون شاب في سن الالتحاق بالمرحلة الثانوية خارج المدرسة. في الواقع، بالكاد تغيّرت الأرقام خلال عقد من الزمان فأبقت على الركود الذي بدأ بعد الانخفاضات المستمرة التي شهدها العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (**الشكل 10.1**). ولا تقتصر الأسباب المختلفة لعدم الالتحاق بالمدرسة على الافتقار إلى خدمات التعليم، بل تطال أيضًا توفير تعليم ذي جودة غير جذّابة أو ذي صلة متدنية (**المحور 10.1**).

لا تُبلّغ جميع البلدان بانتظام عن بيانات الالتحاق التفصيلية التي تتيح تقدير عدد الأطفال خارج المدرسة ومعدّلاتهم. فالبلدان التي تفتقر إلى البيانات الإدارية تضمّ بعض البلدان ذات الأعداد الكبيرة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. لذلك، تكون الأرقام العالمية للأطفال خارج المدرسة تقديرات وتستند جزئيًا إلى قيم مقدّرة. وتأتي إحدى نتائج تقدير القيم بناءً على القيمة الأخيرة التي تمّت ملاحظتها بالفعل على شكل تحيّز نحو اتجاه

الشكل 10.1:

شهد عدد الأطفال في سنّ الالتحاق بالمدرسة الابتدائية الذين هم خارج المدرسة ركودًا طوال عقد من الزمن

عدد الأطفال والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالمدارس، *2000-2020*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ثابت: فإذا لم يتم الإبلاغ عن تحسّن واقعي في بلد كبير، ستستمر التقديرات العالمية في عكس أعلى رقم للأطفال خارج المدرسة من الماضي، عندما أبلغ البلد عن البيانات للمرة الأخيرة.

على الرغم من ذلك، لا يمكن تفسير الركود في المعدلات العالمية التقديرية للأطفال غير الملتحقين بالمدارس بسهولة على أنه مشكلة تقدير قيم. فحتى بين البلدان التي لديها بيانات حديثة، لم تظهر بعضها التي تضمّ أعدادًا كبيرة من الأطفال خارج المدرسة، مثل إندونيسيا وجنوب أفريقيا، أي تحسّن. وبالنسبة إلى جميع البلدان التي تضمّ أعدادًا كبيرة من الأطفال خارج المدرسة والتي نُسبت مساهمتها للتقديرات الأخيرة للرقم العالمي، كان الركود مُلاحظًا حتى قبل توقّف عملية الإبلاغ (**الشكل 10.2**).

استندت التقديرات العالمية والإقليمية لمعدلات الأطفال خارج المدرسة (المؤشر 4.1.4) والأرقام التي أبلغ عنها معهد اليونسكو للإحصاء حصريًا حتى الآن إلى بيانات الالتحاق الإدارية وتقديرات الأمم المتحدة للسكّان. ويجري العمل على مشروع تعاوني بين التقرير العالمي لرصد التعليم ومعهد اليونسكو للإحصاء لدمج بيانات مسح الأسر في هذه التقديرات، وتثليث المصادر، وسدّ الفجوات في البيانات الإدارية، وتطوير سلسلة زمنية متماسكة. غير أن هذا المشروع لن يغيّر النتيجة الإجمالية للركود. فالهند ونيجيريا هما من بين البلدان التي تضمّ أكبر عدد مطلق من الأطفال خارج المدرسة والتي لم تكن التقديرات المستندة إلى البيانات الإدارية متاحة فيهما. أضف إلى ذلك أن المسوحات الأسرية الأخيرة في البلدَين لا تعطي أسبابًا كافية لتوقّع تحسينات كبيرة تحجبها فجوات البيانات الإدارية.

الشكل 10.2:

حتى إذا تم استبدال البيانات الإدارية الناقصة ببيانات مسح الأسر، قد يؤكد ذلك فقط أن معدلات الأطفال خارج المدرسة تشهد ركودًا

معدل الأطفال خارج المدرسة، حسب التوافر الأخير للبيانات الإدارية، *2000-2019*



ملاحظة: البلدان المذكورة هي تلك التي تضمّ أكثر من مليون طفل في سنّ الالتحاق بالمرحلة الابتدائية يتواجدون خارج المدرسة.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_2

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء للبيانات الإدارية؛ تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات مسح الأسر: الهند (المسح الديمغرافي والصحي، 2015- 2016)، وكينيا (تعداد 2019) ونيجيريا (المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات 2016-2017، والمسح الديمغرافي والصحي 2018).

فالبيانات الصادرة عن الهند في العام 2020 تؤكّد أن معدل الأطفال خارج المدرسة لا يزال يبلغ 5٪.

قام التقرير العالمي لرصد التعليم بتوحيد مصادر البيانات لتقدير سلسلة زمنية متّسقة لمعدل إكمال التعليم، وهو المؤشر العالمي 4.1.2 (**الإطار 10.1**). تقترب معدلات إتمام المرحلة الابتدائية من 90٪ أو تتجاوزها في جميع المناطق باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء، حيث يكمل طفلان فقط من أصل ثلاثة أطفال المرحلة الابتدائية. وكانت الحصة تتزايد بنحو نقطة مئوية واحدة في السنة، غير أن هذه المنطقة تتأخّر بنحو 20 عامًا عن وسط وجنوب آسيا، حيث توسّعت المشاركة في المرحلة الابتدائية وإكمالها بسرعة نسبيًا خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بعد أن انطلقت من مستوى مماثل (**الشكل 10.3**).

يبقى أن أفريقيا جنوب الصحراء هي بالفعل في وضع أفضل مما كانت عليه منطقة وسط وجنوب آسيا في العام 2000 في ما يتعلق بمعرفة ما إذا كان الأطفال يكملون المدرسة الابتدائية في نهاية المطاف. يقيس المؤشر 4.1.2 إكمال المدرسة في الوقت المناسب بشكل معقول، في غضون ثلاث إلى خمس سنوات من العمر النظري للوصول الى الصف الابتدائي الأخير. وقد يكمل الأطفال الذين يدخلون المدرسة متأخرين عدة سنوات أو يعيدون صفوفًا عديدة، أو كليهما، المدرسة الابتدائية حتى بعد تلك الفترة. وتشير التقديرات الخاصة بهذا التقرير إلى أن معدل إتمام المرحلة الابتدائية في

> تقترب معدلات إتمام المرحلة الابتدائية من 90٪ أو تتجاوزها في جميع المناطق باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء، حيث يكمل طفلان فقط من أصل ثلاثة أطفال المرحلة الابتدائية

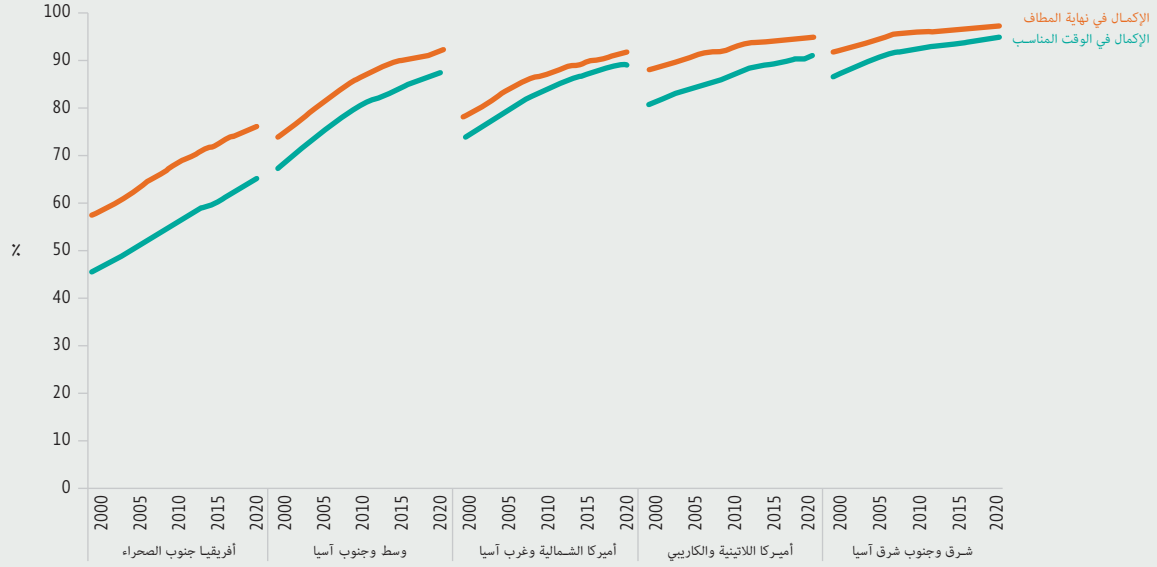
أفريقيا جنوب الصحراء يرتفع من 65٪ إلى 76٪ إذا تم تضمين أولئك الذين وصلوا إلى الصف الأخير مع أكثر من خمس سنوات من التأخير. ويتيح احتساب الأطفال الذين يكملون هذه المرحلة بصورة متأخرة زيادة معدل الإتمام بأربع نقاط مئوية في وسط وجنوب آسيا وأمريكا اللاتينية والكاريبي.

يرتبط التأخّر في الإكمال بنتائج تعليم أسوأ. وبالتالي، تتّضح أهمية المشاركة في التعليم في عمر يزيد عن عمر الالتحاق بصفّ ما بحد ذاته، ويتم تحديدها في المؤشر 4.1.5 الذي يتوقّف عند النسبة المئوية للأطفال الذين تزيد أعمارهم بعامين على الأقل عن العمر المناسب لصفهم. ويتم تجاهل الاختلافات في السنة الواحدة لأن الأطفال في العمر الإسمي نفسه قد يختلفون في العمر الفعلي بحوالى عام كامل. علاوةً على ذلك، إذا كانت التواريخ المرجعية لأهلية الالتحاق وبداية العام الدراسي وجمع البيانات غير متوافقة تمامًا، فإن الأطفال الذين ينتمون إلى مجموعة الالتحاق النظامية نفسها سيبلّغون عن عمرَين مختلفَين، حتى لو دخلوا المدرسة في الوقت المحدد.

الشكل 10.3:

يقلّل مؤشر إتمام المدرسة في الوقت المناسب بشكل كبير من عدد الأطفال الذين يكملون المدرسة في نهاية المطاف، خاصةً في أفريقيا جنوب الصحراء

معدل الإكمال والإكمال النهائي، حسب المنطقة، *2000-2020*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_3

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات مسح الأسر.

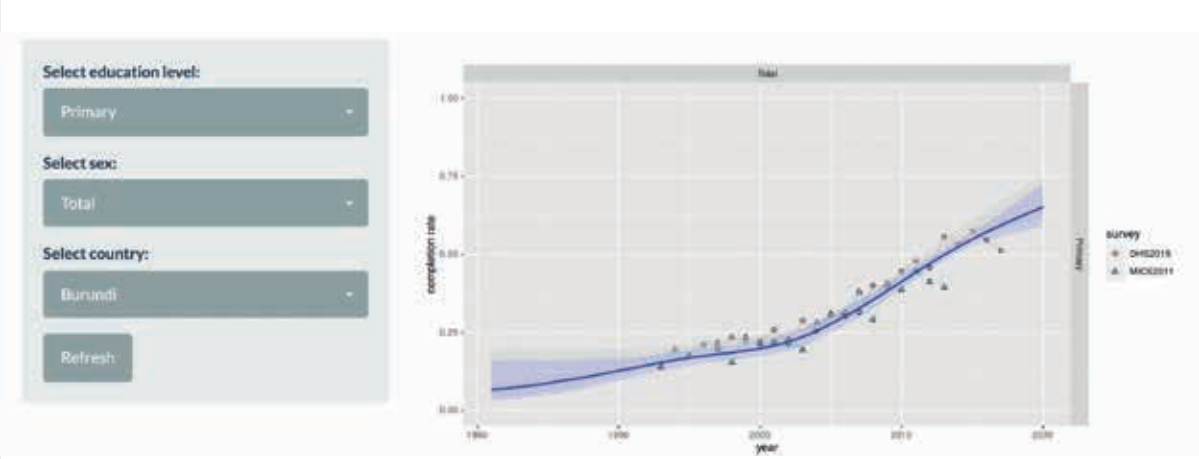
الإطار 10.1:

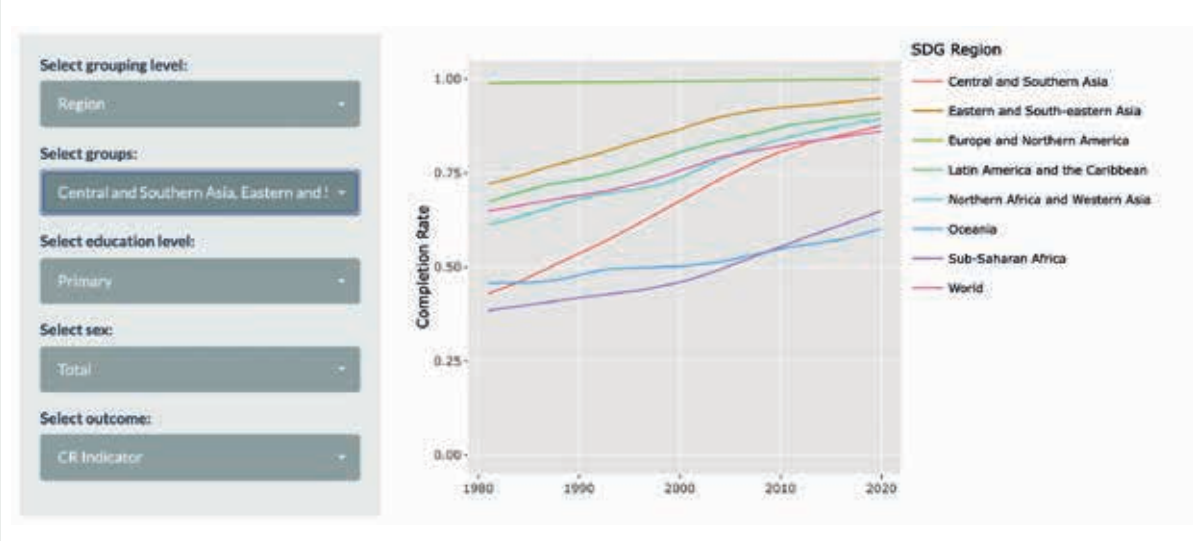
مورد جديد لفهم تقديرات معدل الإكمال

دعت الأمم المتحدة في العام 2015 إلى ثورة في البيانات من شأنها أن تشجّع على استخدام مصادر متعددة وتتيح إدراج جوانب أُهملت سابقًا في الرصد العالمي، مثل الإنصاف. وفي السنوات الأخيرة، ركّز التقرير العالمي لرصد التعليم على أساليب تتيح استخدام المعلومات من مصادر مسحية متعددة بطريقة أكثر فعاليةً ونجاعةً لدعم رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

في العام 2020، وافق فريق الخبراء المشترك بين الوكالات والمعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة على اقتراح رفعه معهد اليونسكو للإحصاء يقضي باعتماد معدل إتمام المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية كمؤشر عالمي ثانٍ للهدف 4.1. وقد توقّع هذا الاقتراح أن تظهر الحاجة إلى نموذج إحصائي لمواجهة التحديات المتعلقة باستخدام بيانات مسح الأسر، مثل الفواصل الزمنية والتقديرات غير المتسقة بين المصادر، ولكن أيضًا أن تبرز الفرص مثل القدرة على بناء سلاسل زمنية متماسكة طويلة الأجل وتصنيف البيانات حسب المجموعات السكانية. وقام فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بتطوير نموذج (Dharamshi et al., 2021) يكيّف بعض المبادئ المُستخدمة سابقًا لمعالجة مسألة تعدّد المصادر لتقدير المؤشرات الصحية، مثل وفيات الأطفال والأمهات، بغرض استخدامها في التعليم (Alkema et al., 2016; You et al., 2015). وتُستخدم التقديرات لدعم معهد اليونسكو للإحصاء في إعداد التقارير عن المجاميع الإقليمية والعالمية.

يقدّم موقع الكتروني جديد (www.education-estimates.org) النموذج ونتائجه للمساعدة في جعل هذه المقاربة في متناول البلدان. ترسم الخرائط الاختلافات بين البلدان، بينما تسلّط الرسوم البيانية الضوء على المصادر التي تُعتمد في احتساب التقديرات الوطنية. وسيعرض مورد مماثل العمل الذي يجريه كلّ من التقرير العالمي لرصد التعليم ومعهد اليونسكو للإحصاء لتوليف معدلات الأطفال خارج المدرسة من مصادر إدارية ومسحيّة.





> على الصعيد العالمي، يُعتبر أن 10٪ من الأطفال والمراهقين أكبر سنًّا بعامَين على الأقلّ من العمر المناسب لصفّ ما في كل من المرحلتَين الابتدائية والإعدادية

على الصعيد العالمي، يُعتبر أن 10٪ من الأطفال والمراهقين أكبر سنًّا بعامَين على الأقلّ من العمر المناسب لصفّ ما في كل من المرحلتَين الابتدائية والإعدادية. في الواقع، يتراجع معدل الالتحاق بأعمار تفوق سنّ الصفّ ببطء في جميع المناطق ولكنه لا يزال مرتفعًا في أفريقيا جنوب الصحراء، حيث يُعتبر 23٪ من الأطفال في المدارس الابتدائية و31٪ من المراهقين في التعليم العام الإعدادي أكبر سنًا من أعمار صفّهم بشكل ملحوظ (**الشكل 10.4**). وهذا ما يفسّر سبب وجود أكبر فجوة في هذه المنطقة بين معدلات الإتمام في الوقت المناسب ومعدلات الإتمام النهائية.

في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، انخفضت النسبة المئوية لطلاب المرحلة الابتدائية ممن تجاوزوا سن الالتحاق بصفّهم من 35٪ إلى 7٪ بين العامَين 2010 و2020. وقد اعتبر هذا البلد أن الالتحاق بأعمار أكبر من عمر الصفّ يشكّل تحديًا حاسمًا، فاعتُمدت سياسة "دخول الصف الأول في سنّ 6 سنوات" في إطار تطوير قطاع التعليم، وتوسّعت في خطة تطوير قطاع التعليم للعام 2011. وتشدّد هذه السياسة على وصول الأطفال في سن الخامسة إلى مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي لضمان جهوزيّتهم للمدرسة (Somsanith and Noonan, 2020). بناءً عليه، تضاعفت المشاركة في التعليم ما قبل الابتدائي من 36٪ في العام 2010 إلى 71٪ في العام 2020.

المحور 10.1. كيف تمنع عوامل الطلب تعميم التعليم؟

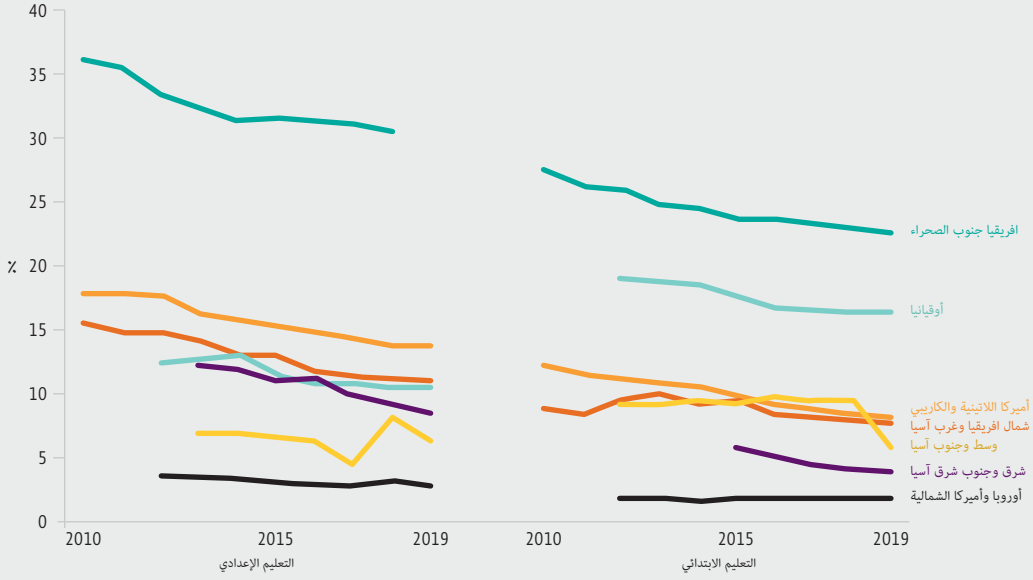
في العام 2020، كان 260 مليون طفل ومراهق وشاب خارج المدرسة. يمكن أن يساعد فحص الأسباب والعوائق التي تحول دون التحاقهم بالتعليم الحكومات على تصميم سياسات أفضل لمعالجة المشكلة. فالسياسات التي تركّز على توفير التعليم - بناءً على فكرة مفادها أنه متى بُنيت المدارس، سيأتي الطلاب - ستحقّق نجاحًا محدودًا إن لم تستجب لطلب المجتمع على التعليم. فغالبًا ما تعطي المجتمعات أصلًا الأولوية للتعليم، حتى في حالات الطوارئ. لكن المدارس ذات الجودة المتدنية والمناهج غير الملائمة قد تؤدي إلى خيبة الأمل وفك الارتباط.

من الممكن التمييز بين ثلاثة أنواع من العوائق أمام التعليم: الظرفية (ظروف الحياة)، والمتعلّقة بالميل (المواقف الشخصية)، والمؤسسية (الظروف الهيكلية) (UNESCO, 2020). يلقي تحليل أُجري بغرض وضع هذا التقرير وتناول الأسباب التي قدمها المراهقون في سن الالتحاق بالمرحلة الثانوية (أو أولياء أمورهم) في مالاوي ونيجيريا وسيراليون الضوء على سبب عدم التحاقهم بالمدرسة. فمن بين أولئك الذين لم يلتحقوا

الشكل 10.4:

تراجُع بطيء فحسب لمعدل الالتحاق بأعمار تفوق سنّ الصفّ

نِسَب الطلاب ممَّن تجاوزوا سن الالتحاق بصفّهم، حسب المستوى التعليمي والمنطقة، *2000-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_4

المصدر: UIS database.

بالمدرسة يومًا، ذكر نصفهم أن الحواجز ذات الصلة بالميل والمتعلقة بغياب قيمة التعليم أو الاهتمام به كانت السبب الرئيسي لوجودهم خارج المدرسة. تؤدي الحواجز المؤسسية، مثل نقص المدارس القريبة، دورًا في منع الشباب من الذهاب إلى المدرسة في نيجيريا فقط. ومن بين أولئك الذين التحقوا بالمدرسة في مرحلة ما ولكنهم تسرّبوا منها، تبقى الحواجز المتعلّقة بالميل مهمّة في ملاوي، لكن أهميتها تنخفض بمقدار النصف في سيراليون وبمقدار الثلثين في نيجيريا. من جهتها، تمنع الحواجز الظرفية، لا سيما نقص الموارد، ما لا يقلّ عن 40٪ من المراهقين من العودة إلى المدرسة في نيجيريا وسيراليون. ويؤدي الزواج والحمل إلى إبعاد نحو 10٪ من المراهقين عن التعليم، ومعظمهم من الفتيات (**الشكل 10.5**).

تتطلّب الأنواع المختلفة من الحواجز استجابات مختلفة لجهة السياسات. ومع فرض البلدان إلزامية التعليم، كما هي الحال في 159 دولة على الأقلّ (UNESCO, 2019)، ارتفع عدد المدارس المتاحة. فبعد أن جعلت ملاوي التعليم إلزاميًا في العام 2013، أطلقت الحكومة برامج لبناء المدارس هدفها زيادة العرض (Malawi Government, 2013). كما اعتمدت البلدان أيضًا عملية الترفيع التلقائي، وقلبت حاجزًا مؤسسيًا آخر يؤدي إلى التكرار وترك

> حاولت بلدان كثيرة التصدّي لأكبر عائق ظرفي عن طريق خفض تكلفة التعليم، على الرغم من أن 46 بلدًا فقط تضمن التعليم المجاني لمدة 12 عامًا

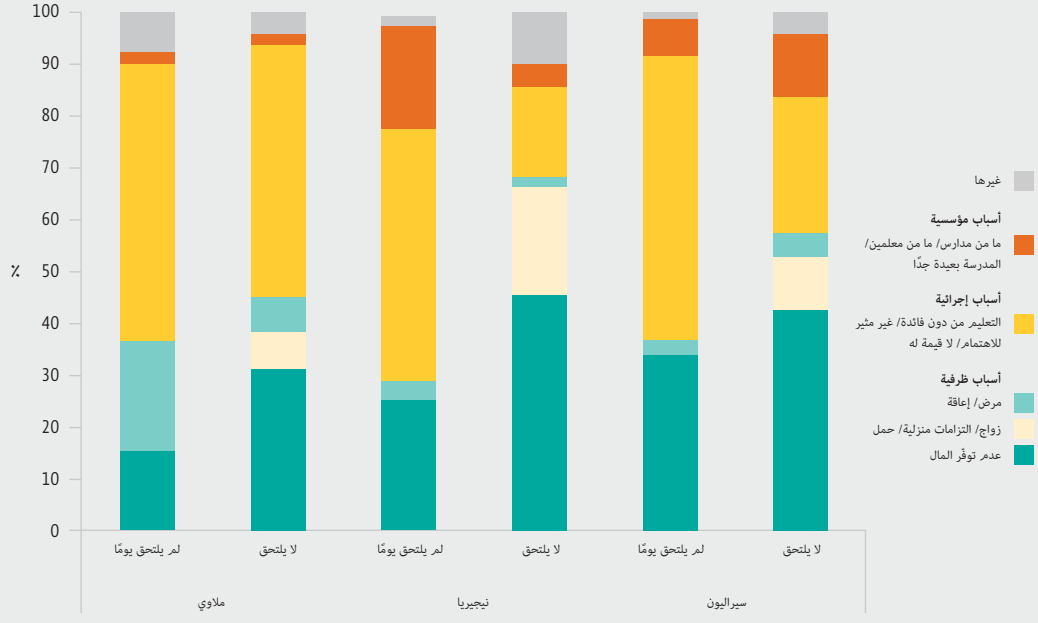
المدرسة باكرًا في نهاية المطاف. في سيراليون، أقدم 5٪ من الذين تركوا المدرسة على هذه الخطوة بسبب فشلهم في الامتحانات، فيما تم فصل 2٪.

حاولت بلدان كثيرة التصدّي لأكبر عائق ظرفي عن طريق خفض تكلفة التعليم، على الرغم من أن 46 بلدًا فقط تضمن التعليم المجاني لمدة 12 عامًا (UNESCO, 2019) وتبقى تكاليف الأسرة غير المرتبطة بالرسوم عبئًا كبيرًا (الفصل 4). منذ العام 2019، قام ما لا يقلّ عن خمس بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء – هي موزمبيق، وساو تومي وبرينسيبي، وسيراليون، وأوغندا، وزيمبابوي - بإلغاء السياسات التي قيّدت وصول الفتيات الحوامل إلى المدرسة أو نفّذت سياسات تسمح لهن بالبقاء في المدرسة. وفي

الشكل 10.5:

يُعتبر غياب الاهتمام بالتعليم أو غياب الحافز أو قيمة التعليم سببًا شائعًا لعدم الالتحاق بالمدرسة مطلقًا

نسبة المستجيبين (الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين *12* و*17* عامًا خارج المدرسة أو أولياء أمورهم) وفقًا للسبب الرئيسي المذكور لعدم الالتحاق بالمدرسة، *2019-2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_5

المصادر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات مسح الأسرة المتكامل الرابع في ملاوي للفترة 2016-2017، ومسح معايير المعيشة في نيجيريا للفترة 2018-2019، ومسح الأسرة المتكامل في سيراليون للعام 2018.

أوغندا، تضمّنت السياسة المنقحة للعام 2020 بشأن حمل المراهقات إرشادات للمدارس حول كيفية مكافحة التمييز والوصمة اللذين يؤثران على الطالبات الحوامل أو أولياء الأمور الجدد، بالإضافة إلى الحرص على قيام جميع المدارس بإعطاء الأولوية لقبول الأمهات الشابات أو الفتيات بعد الحمل (Human Rights Watch, 2021).

يمكن أن تكون معالجة الحواجز ذات الصلة بالميل أكثر صعوبةً. ففي بعض السياقات، قد لا يتمّ حتى الاعتراف بضرورة معالجتها. ويمكن استخدام "غياب الاهتمام" بالتعليم كذريعة لنقل اللوم عن التحصيل التعليمي المنخفض من صانعي السياسات إلى الأفراد، خاصةً أعضاء الفئات المهمّشة الذين يتم وصمهم بالكسالى. وقد لا تعكس الحواجز المتعلّقة بالميل نقصًا في الطلب بل تعكس تكاليف خفية أو الجودة السيئة للتعليم المعروض. ففي استطلاع أجرته اللجنة الوطنية الأوغندية، يمكن اعتبار أحد خيارات الاجابة "التعليم غير مفيد" بمثابة انتقاد للتعليم بشكل عام أو للتعليم المحدد المُقدم في السياق المحلي - أو كليهما (Uganda Bureau of Statistics, 2019).

قد يعكس غياب الاهتمام أيضًا تجارب تعلّمية سلبية. ففي جنوب أفريقيا، ذكر 23٪ من الطلاب الذين تسرّبوا قبل سنّ 18 عامًا ضعف الأداء الأكاديمي كسبب رئيسي (Statistics South Africa, 2018). في نيجيريا، اعتبر 7٪ من الأطفال الذين تركوا المدرسة أنه فعلوا ذلك بسبب "عدم قدرتهم على التعلّم"، كما قالوا (Nigeria National Bureau of Statistics, 2019).

قد يفسّر غياب الفرص للتعليم المستمر أيضًا انخفاض الدافع. فالدراسات أظهرت أن توفّر المدارس الثانوية القريبة يزيد من احتمال إكمال الطلاب تعليمهم الابتدائي (Mukhopadhyay and Sahoo, 2016). غير أنه حتى ولو تمكّن الطلاب من مواصلة تعليمهم، فقد لا يفكرون في القيام بذلك، حيث أظهرت الأبحاث منذ فترة طويلة أن الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية للطلاب تؤثّر بشكل كبير على تطلعاتهم (Gölz and Wohlkinger, 2019; Kao and Tienda, 1998). ففي المناطق الريفية من الصين، من المرجّح أن يرفض الأطفال المهاجرون الذين لا يشعرون بالقدرة على تحقيق النجاح التعليمي التعليم باعتباره غير ذي صلة (Chen, 2020).

قليلًا ما تكون الحواجز المتعلّقة بالميل نقطة التركيز الأساسية للسياسات المصمّمة لزيادة الحضور، بسبب هذه التحديات جزئيًا. لكن انتشارها بين الإجابات يوضح أن توفير تعليم جيد النوعية بتكلفة معقولة ليس كافياً. فمن المهم أيضًا معالجة الحواجز الاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون شعور العائلات والطلاب بالرغبة بالحضور أو بالقدرة على القيام بذلك.

التعلّم

إن المؤشّر العالمي 4.1.1 هو النسبة المئوية للطلاب الذين يحقّقون على الأقل الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات في الصف الثاني أو الثالث، في نهاية المرحلة الابتدائية وفي نهاية المرحلة الإعدادية. وفي هذا الصدد، أُجريت ثلاثة تقييمات تعليمية رئيسية عبر وطنية في العام 2019، مباشرةً قبل أن يفضي إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد-19 إلى الانتقال إلى التعلّم في المنزل بالنسبة إلى معظم الأطفال وإلى قيام أولياء الأمور بتأدية دور أكبر في تعلّم أطفالهم. ومع ذلك، لطالما كانت مساهمة أولياء الأمور في التعلّم جوهرية، حتى قبل إغلاق المدارس (**الإطار 10.2**).

في 15 بلدًا فرنكوفونيًا في أفريقيا جنوب الصحراء، قامت الجولة الثانية من برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية بتحليل مهارات القراءة والرياضيات في الصفَّين الثاني والسادس. وقامت الجولة السابعة من دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي بتقييم مهارات طلاب الصفَّين الرابع والثامن في 64 دولة متوسطة وعالية الدخل. من جهته، اختبر تقييم مقاييس التعلّم الابتدائي في جنوب شرق آسيا، وهو تقييم تعليمي إقليمي جديد، طلاب الصفّ الخامس في كمبوديا وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وماليزيا وميانمار والفلبين وفييت نام في الرياضيات والقراءة والكتابة ومهارات المواطنة العالمية. وأطلقت رابطة وزراء التعليم في جنوب شرق آسيا واليونيسف تقييم مقاييس التعلّم الابتدائي في جنوب شرق آسيا في العام 2012، لكن الأمر استغرق ثماني سنوات من التخطيط، ومراجعة المناهج الدراسية، وتطوير إطار عمل التقييم، والتجارب الميدانية، وجمع البيانات قبل إصدار البيانات. بعبارة أخرى، لا يمكن الاستهانة بتحديات استحداث تقييم عبر البلدان انطلاقًا من مبادئ أولى. غير أن تقدمًا كبيرًا أُحرز في السنوات الثلاث الماضية (**الإطار 10.3**).

تظهِر نتائج الرياضيات من التقييمات الثلاثة اختلافات كبيرة بين البلدان. ففي أوساط البلدان الأفريقية الواقعة جنوب الصحراء والناطقة بالفرنسية، في بوركينا فاسو والسنغال، وصل طالب واحد من كل 4 طلاب في الصف السادس إلى الحد الأدنى من مستوى الكفاءة، لكن النتائج كانت أدنى بكثير في بلدان أخرى. فهي لم تتجاوز 5٪ في تشاد وكوت ديفوار وجمهورية الكونغو الديموقراطية. أما في جنوب شرق آسيا، فحقّق طالب من كل 10 طلاب في الصف الخامس تقريبًا في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وميانمار وحوالى طالب من كل 6 طلاب في كمبوديا والفلبين الحد الأدنى من مستوى الكفاءة، مقارنةً بطالبَين من كل 3 طلاب ماليزيين و9 من كل 10 طلاب فيتناميين.

الإطار 10.2:

ما مقدار الدعم الذي كان يتلقّاه المتعلّمون في المنزل في مجال العمل المدرسي قبل انتشار الجائحة؟

في العقود الأخيرة، ازداد الوقت الذي يقضيه أولياء الأمور مع أطفالهم في العديد من البلدان، ويرجع ذلك جزئيًا على الأقل إلى الفهم المتزايد للآثار الإيجابية لهذا الوقت على نمو الأطفال (Dotti Sani and Treas, 2016; Ortiz-Ospina et al., 2020). وقد اكتسب أحد أنواع التفاعل، وهو مساعدة الأطفال في تعليمهم، أهمية خاصة عندما بدأت جائحة كوفيد-19.

وجدت بعض الدراسات أن مشاركة أولياء الأمور في تعليم الأطفال ترتبط عمومًا بنتائج إيجابية، مثل ارتفاع معدلات إكمال الواجبات المنزلية وتحسين الأداء الأكاديمي (Patall et al., 2008). ومع ذلك، قد لا يكون الوضع دائمًا كذلك. فالتأثير يعتمد على عوامل مثل عمر الطفل وقدرته، والموضوع، ونوع الواجب المنزلي، ومشاركة أولياء الأمور، بالإضافة إلى فهمهم للمادة (Gonida and Cortina, 2014; Robinson and Harris, 2014).

لا يقضي الجميع القدر نفسه من الوقت في مساعدة أطفالهم في تعليمهم. أولاً، هناك اختلافات كبيرة على المستوى القطري، وهي قد تعكس الخلفيات الثقافية والاقتصادية. ففي الهند، يقضي 95٪ من أولياء الأمور بعض الوقت على الأقلّ في مساعدة أطفالهم أكاديميًا ويفعلون ذلك في المتوسط لمدة 12 ساعة في الأسبوع. أما في اليابان، فينطبق الأمر نفسه على 55٪ فقط من أولياء الأمور، وهم يخصّصون لذلك أقل من ثلاث ساعات في الأسبوع (الشكل 10.6). ويُسجّل ارتباط إيجابي في جميع البلدان بين حصة أولياء الأمور الذين يساعدون أطفالهم في تعليمهم، وكثافة قيامهم بذلك من حيث عدد الساعات.

تُسجّل اختلافات كبيرة أيضًا بين البلدان، حسب الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة. فمن المرجح أن يساعد أولياء الأمور الأكثر ثراءً الذي لديهم مستوى تعليمي أعلى أطفالهم بشكل أكبر في تعليمهم (Varkey Foundation, 2018). وتميل هذه العلاقة إلى البقاء حتى إذا كان أولياء الأمور يقضون وقتًا أطول في العمل خارج المنزل ولديهم تكاليف فرص أعلى، مما يشير إلى أن جزءًا على الأقل من الفجوة قد يعود إلى الاختلافات في قيم الأبوّة بين هذه المجموعة (Bonke and Esping-Andersen, 2011; Brown, 2006; Buchanan et al., 2018; Cha and Song, 2017; Guryan et al., 2008). ويعتبر تفسير آخر للفجوة أن أولياء الأمور الأقل تعليمًا قد يشعرون بأنهم غير مستعدين أو غير قادرين على مساعدة أطفالهم. وقد يشكّل نقص المعرفة في الموضوع العائق الرئيسي أمام مساعدة أطفالهم أكاديميًا (Varkey Foundation, 2018).

الشكل 10.6:

كلما ارتفع عدد أولياء الأمور الذين يساعدون أطفالهم في التعليم، كلّما زاد احتمال أن يقضوا المزيد من الوقت في القيام بذلك

حصّة أولياء الأمور الذين يساعدون أطفالهم في تعليمهم ومتوسّط عدد الساعات المخصّصة للمساعدة في الأسبوع، بلدان مختارة، *2017/2018*



ملاحظة: تم جمع البيانات من استطلاع أُجري عبر الإنترنت، ومن المحتمل بالتالي أن تمثّل فقط سكان المناطق الحضرية الذين يستخدمون الانترنت في البلدان ذات معدل انتشار الإنترنت المنخفض، مثل الهند وإندونيسيا وكينيا وبيرو وأوغندا.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_6

الإطار 10.3:

يحرز معهد اليونسكو للإحصاء تقدمًا في مواءمة نتائج تقييمات التعلّم المختلفة

عمل معهد اليونسكو للإحصاء على مدى السنوات القليلة الماضية، من خلال التحالف العالمي لرصد التعلم -وهو مجموعة عمل تابعة لمجموعة التعاون التقني المعنية بمؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة- على التغلّب بشكل ممنهج على التحديات التي تواجهها البلدان في الإبلاغ عن المؤشر العالمي 4.1.1. وتستند جهوده إلى تطوير إطار الكفاءة العالمي، وهو مفهوم أساسي يحدّد الحد الأدنى من مستويات الكفاءة التي يُتوقّع أن يصل إليها المتعلمون حتى الصف التاسع في القراءة والرياضيات. وتعتمد مستويات الكفاءة هذه على الأطر المرجعية العالمية للمحتوى في مجال القراءة والرياضيات، التي طوّرها مكتب التربية الدولي التابع لليونسكو، جنبًا إلى جنب مع أطر المحتوى وأطر التقييم الوطنية وعبر الوطنية (UIS and USAID, 2020a, 2020b).

وبما أنه من غير الممكن ومن غير المرغوب فيه إجراء اختبار واحد لجميع المتعلمين في العالم، فقد اتّبع معهد اليونسكو للإحصاء مقاربات متعددة، بمستوى متزايد من التعقيد والصلابة، لمواءمة النتائج الناجمة عن تقييمات مختلفة، استنادًا إلى مبدأ مفاده أنه ينبغي أن تكون البلدان قادرة على استخدام أي تقييم، شرط أن يفي بمعايير الجودة.

قضت الخطوة الأولى والأبسط بأن تتفق جميع برامج التقييم عبر الوطنية الرئيسية على كيفية مواءمة مستويات الكفاءة الخاصة بكلّ منها مع مستوى الكفاءة الأدنى العالمي. ويُعدّ الإجماع الذي تم التوصّل إليه - والذي يستند إلى مقارنة الأوصاف السردية لكل مستوى من مستويات الكفاءة- الأساس لمعظم البيانات التي يتم الإبلاغ عنها الآن بشأن المؤشر العالمي 4.1.1 (UIS, 2018).

لا يراعي هذا الاتفاق التقييمات الوطنية التي لا يمكن مقارنتها بشكل مباشر لأنها تختلف في تغطية المناهج الدراسية وفي أطر التقييم وعناصره. لذلك، اعتُمدت المقاربة الثانية التي قضت باعتماد طريقة تتيح للبلدان ربط تقييمهم بإطار الكفاءة العالمي. تتضمّن هذه المقاربة، المعروفة باسم "ربط السياسات"، ورشة عمل يقوم في إطارها خبراء المناهج الوطنية والتقييم والمعلّمين بشكل أساسي باستعراض كيفية مواءمة عناصر التقييم الوطني مع مستويات الكفاءة العالمية. ويقوم كل مشارك بتقييم ذاتي لمستوى المعرفة والمهارات المطلوبة من الطلاب للإجابة على كل عنصر بشكل صحيح. بعد ذلك، يقوم المشاركون بتقييم ما إذا كان الطلاب الذين وصلوا إلى الحد الأدنى من مستوى الكفاءة سيكونون قادرين على الإجابة على كل عنصر تمت مواءمته بشكل صحيح (UIS and USAID, 2020c; USAID, 2021). يسمح تمرين وضع المعايير هذا بتقدير نسبة الطلاب فوق الحد الأدنى من مستوى الكفاءة. وقد قامت أكثر من 10 بلدان باختبار هذه المقاربة تجريبيًا في التعليم الابتدائي والإعدادي، بما في ذلك بنغلاديش وجيبوتي والهند وليسوتو ونيبال ورواندا.

تسعى أساليب إحصائية أكثر تعقيدًا إلى ربط التقييمات بأكملها. وفي هذا الإطار، شملت المقاربة الثالثة طلابًا من بلدَين من أمريكا اللاتينية -هما كولومبيا وغواتيمالا- شاركا في الدراسة الإقليمية للمقارنة والتفسير، وثلاثة بلدان أفريقية ناطقة باللغة الفرنسية هي بوروندي وغينيا والسنغال شاركت في برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية. وخضع الطلاب أيضًا للتقييمات ضمن دراسة التقدم الدولي في إطار محو الأمية ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي، بإدارة الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي. وكان الهدف معادلة العلامات في الدراسة الاقليمية للمقارنة والتفسير وبرنامج تحليل النظم التعليمية مع علامات دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي ودراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية (UIS, 2020). من المتوقع ظهور النتائج في أوائل العام 2022.

ذهبت المقاربة الرابعة خطوةً إضافيةً الى الأمام. ففي سياق مشروع "رصد التأثيرات على نتائج التعلّم"، الذي يهدف إلى قياس تأثير كوفيد-19 على الطلاب في نهاية المرحلة الابتدائية في أفريقيا، أُجري تقييم في بوركينا فاسو وبوروندي وكوت ديفوار وكينيا والسنغال وزامبيا. وقامت الدراسة، سعيًا إلى قياس فاقد التعلم، بربط البيانات من التقييمات الوطنية قبل الجائحة بتقييم "رصد الآثار على نتائج التعلّم"، مع التركيز على تقييم نسبة الطلاب الذين يحقّقون الحد الأدنى من مستوى الكفاءة. ومن المتوقّع ظهور النتائج في أوائل العام 2022. وفي إطار هذا المشروع، تم اختيار مجموعة فرعية من بنود تقييم "رصد الآثار على نتائج التعلّم" من البنك العالمي للبنود Global Item Bank التابع لمعهد اليونسكو للإحصاء، وهي ترتبط بإطار الكفاءة العالمي (ACER and UIS, 2021). ومما لا شكّ فيه أن وصول البلدان إلى البنود الموجودة في البنك العالمي للبنود Global Item Bank والتي تتوافق بالفعل مع المعايير سيزيد من مرونتها في متابعة تقييماتها الوطنية، مع ضمان قدرتها على الإبلاغ عن المؤشر العالمي 4.1.1.

في المجموعة العالمية من البلدان التي تغطّيها دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي، لم تكن النتائج المُسجّلة في البلدان ذات الدخل المتوسط- مثل المغرب وباكستان وجنوب أفريقيا- أعلى من تلك المُسجّلة في البلدان المنخفضة الدخل. فقد تراوحت نسبة الطلاب الذين حقّقوا الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في دول الخليج بين 21٪ في الكويت و53٪ في الإمارات العربية المتحدة. وكانت هذه النسبة أقلّ من تلك التي سجّلتها البلدان ذات الدخل المرتفع ولكن أيضًا البلدان ذات الدخل المتوسط في القوقاز وآسيا الوسطى، حيث تراوحت النسبة بين 53٪ في جورجيا و71٪ في كازاخستان. وقد شملت البلدان الأخرى ذات الدخل المرتفع التي تأخرت مقارنةً بأقرانها فرنسا ونيوزيلندا، حيث لم يصل 4 من كل 10 طلاب على الأقل إلى الحد الأدنى من مستوى الكفاءة. على النقيض من ذلك، حقّق الأطفال في اليابان وجمهورية كوريا وسنغافورة كفاءة شبه عالمية.

يحقّق 41 ٪ من الطلاب السنغاليين و 30٪ من الطلاب الكاميرونيين الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة، تتساوى النسبة في البلدَين وتبلغ حوالى 24٪ عند مراعاة معدلات التسرّب

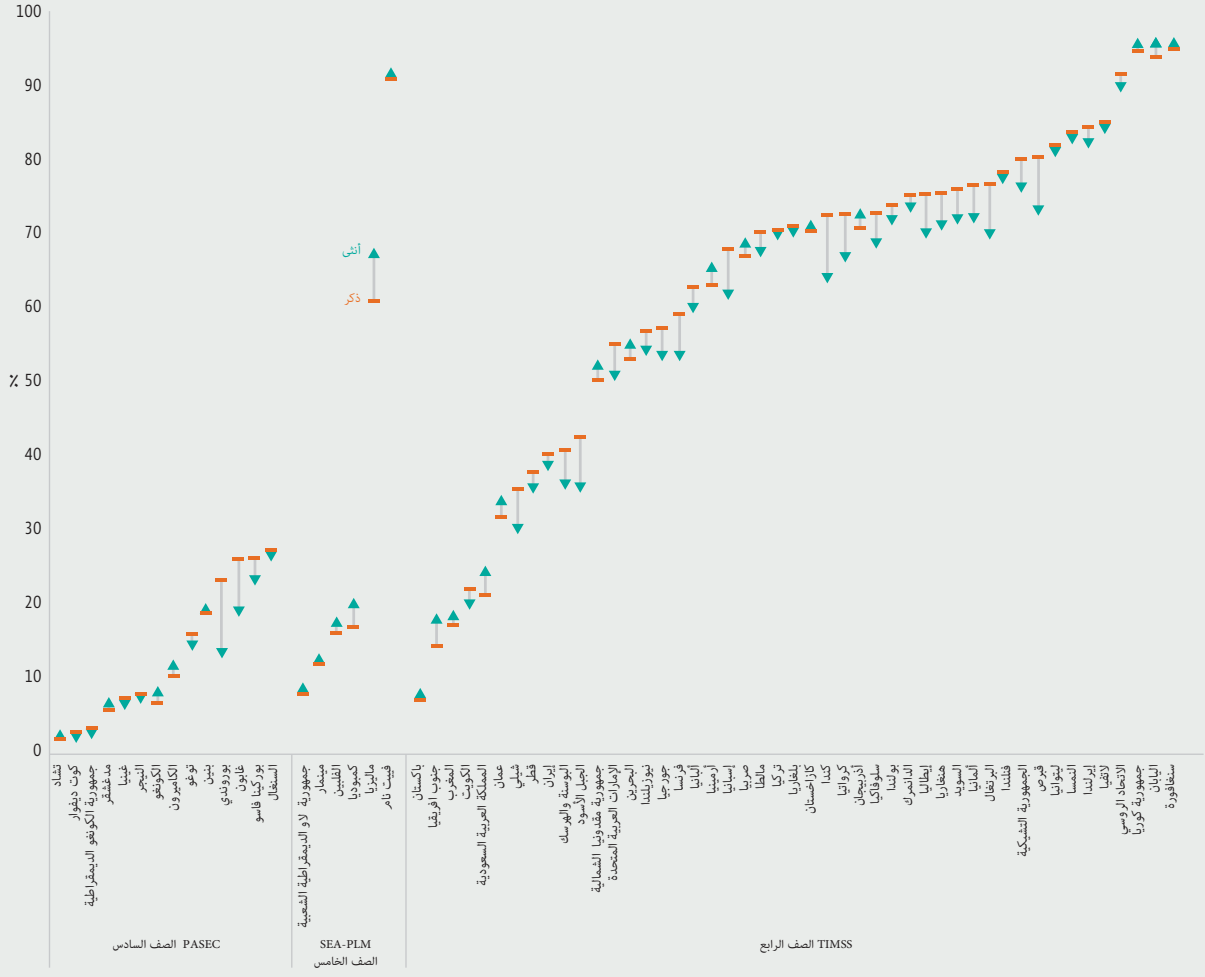
سُجّلت فجوة صغيرة، في المتوسّط، لصالح الفتيان. وكانت الفتيات في وضع غير مؤاتٍ بشكل خاص في بوروندي وغابون. كما لوحظت فجوات هامة في البوسنة والهرسك وكندا وشيلي. لكن أداء الفتيان كان أسوأ في بلدان جنوب شرق آسيا، لا سيّما كمبوديا وماليزيا، وفي عمان والمملكة العربية السعودية وجنوب أفريقيا (**الشكل 10.7**).

كانت النتائج المتوسطة متشابهة في القراءة، علمًا أن الفجوة الصغيرة بين الجنسَين كانت معكوسة. ففي أوساط بلدان أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب شرق آسيا التي شاركت في برنامج تحليل النظم التعليمية وتقييم مقاييس التعلّم الابتدائي في جنوب شرق آسيا، سجّلت الفتيات نتائج أسوأ من الفتيان في بوروندي وجمهورية الكونغو الديمقراطية فقط. وكان أداء

الشكل 10.7:

يُعتبر تعميم الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في الرياضيات بعيد المنال

النسبة المئوية للطلاب في نهاية المرحلة الابتدائية الذين حقّقوا الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في الرياضيات أو تجاوزوه، حسب الجنس، *2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_7

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لجولات 2019 من برنامج تحليل النظم التعليمية PASEC، وتقييم مقاييس التعلّم الابتدائي SEA-PLM في جنوب شرق آسيا، ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS.

الفتيان أسوأ بكثير في بنين والكاميرون والسنغال، وخاصةً في كمبوديا وماليزيا (**الشكل 10.8 أ**). وقد لوحظت فجوات كبيرة نسبيًا في بلدان أخرى، بما في ذلك مدغشقر والنيجر والفلبين، ولكن في سياق مستويات تعلّم عامة منخفضة.

تشير هذه النتائج إلى الأطفال الذين بلغوا الصفوف العليا من المدرسة الابتدائية. فالغاية 4.1 تركّز على إكمال التعليم "الذي يؤدي إلى نتائج تعليمية فعّالة وملائمة"، الأمر الذي يربط النتيجتين. ومن الواضح أن الجمع بين المعلومات حول الإتمام والتعلم، على افتراض أن الأطفال الذين لم يبلغوا نهاية المرحلة الابتدائية لم يحقّقوا الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في التعلم، يعطي صورة أكثر واقعيةً عن التحصيل التعليمي لجميع الأطفال في سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. على سبيل المثال، بينما يحقّق 41٪ من الطلاب السنغاليين و30٪ من الطلاب الكاميرونيين الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة، تتساوى النسبة في البلدَين وتبلغ حوالى 24٪ عند مراعاة معدلات التسرّب، حيث أن التسرب مرتفع في البلدين ولكنه أعلى في السنغال. أما في كوت ديفوار وغينيا، فيحقّق 22٪ من جميع الطلاب ولكن 13٪ من جميع الأطفال الحد الأدنى من مستوى الكفاءة (**الشكل 10.8 ب**).

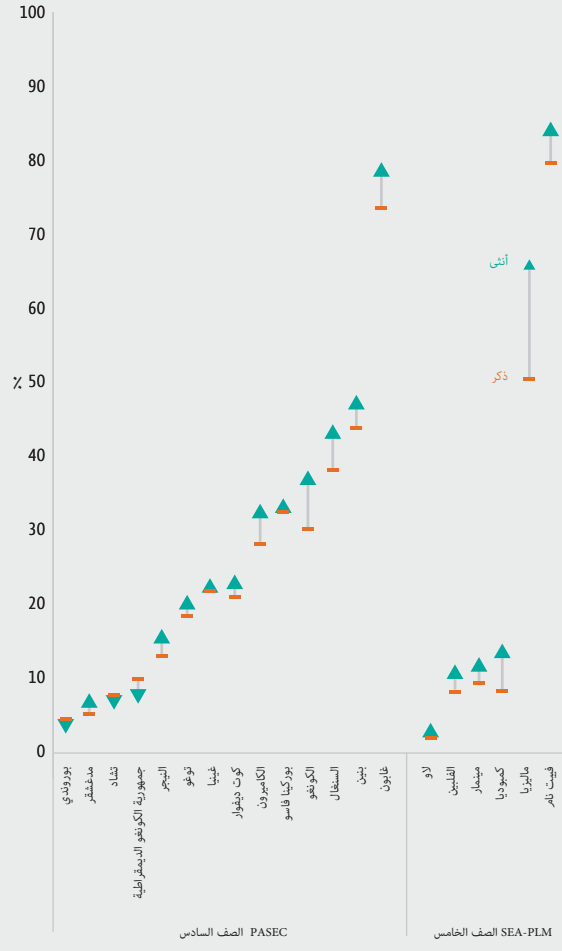
في العام 2021، اتفق فريق الخبراء المشترك بين الوكالات والمعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة على أنه يمكن تصنيف المؤشر العالمي 4.1.1 حسب حالة إكمال التعليم للفت الانتباه إلى التحصيل التعليمي

الشكل 10.8:

يتجاهل مؤشر الحدّ الأدنى من مستوى الكفاءة الأطفال الذين لم يكملوا المرحلة الابتدائية

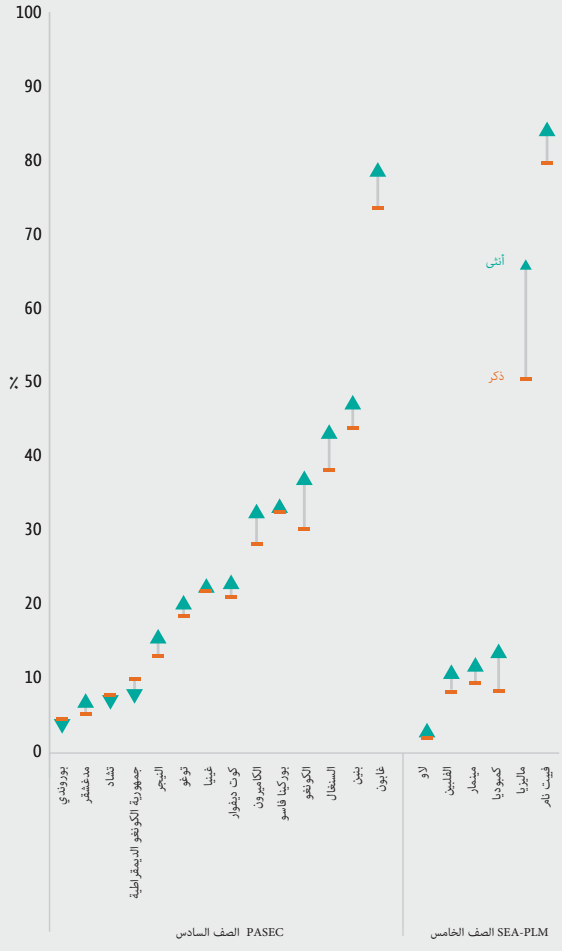
النسبة المئوية للطلاب في نهاية المرحلة الابتدائية الذين حقّقوا الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة أو تجاوزوه، بلدان مختارة من أفريقيا جنوب الصحراء وجنوب شرق آسي

أ. حسب الجنس، *2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_8a

ب. حسب حالة إتمام التعلّم، *2014* و*2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_8b

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لجولات 2019 من برنامج تحليل النظم التعليمية PASEC وتقييم مقاييس التعلّم الابتدائي في جنوب شرق آسيا SEA-PLM.

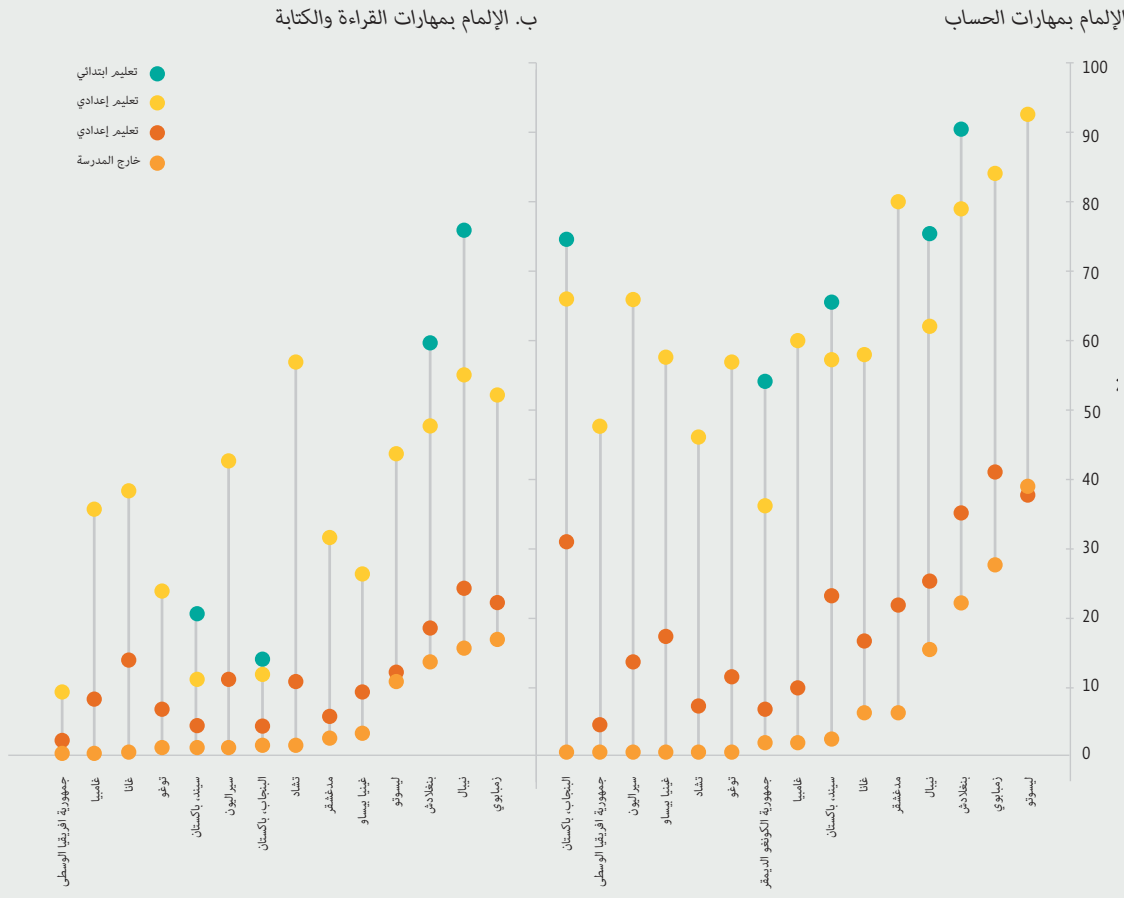
لجميع الأطفال، وليس فقط أولئك المحظوظين بما يكفي للتقدم عبر نظام التعليم. يجسّد هذا التصنيف روح الغاية 4.1 التي تدعو إلى إكمال جميع الأطفال كل مستوى من مستويات التعليم وتحقيق النتائج ذات الصلة. ويحظى الافتراض القائل إن الأطفال الذين يتركون المدرسة في وقت مبكر لا يحققون الحد الأدنى من مستوى الكفاءة بدعم أيضًا من الأدلة المستمدّة من المسوح العنقودية المتعددة المؤشرات لليونيسف. وفي هذا الإطار، تقوم الوحدة المتعلّقة بمهارات التعلّم التأسيسية بتقييم ما إذا كان الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و14 عامًا يملكون مهارات تأسيسية سواء أكانوا في المدرسة أم لا. وفي معظم البلدان ذات الدخل المنخفض والدخل المتوسط الأدنى، لا يتمتّع أي طفل خارج المدرسة بهذه المهارات. حتى في بلدان مثل ليسوتو وزيمبابوي، تُعتبر الأقلية الكبيرة الواضحة من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الذين يتمتعون بمثل هذه المهارات مجرّد تقدير مبالغ فيه. فالمهارات التأسيسية، كما حدّدها المسح العنقودي المتعدد المؤشرات، هي أقل بكثير من الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في المؤشر 4.1.1. بالإضافة إلى ذلك، ترك العديد من الأطفال في العيّنة المدرسة بعد إتمام التعليم الابتدائي، مما يعني أنه من المفترض أن يكونوا قد طوّروا خلال هذه الفترة المهارات التأسيسية (**الشكل 10.9**).

في حين توفّر الجولة الأولى من تقييم مقاييس التعلّم الابتدائي في جنوب شرق آسيا لمحة سريعة فقط، فقد تم تطبيق برنامج تحليل النظم التعليمية على جولتَين ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي على مدى سبع جولات، مما يسمح بتحليل الاتجاهات وإمكانات البلدان لضمان تحقيق جميع الطلاب الحد الأدنى من مستوى الكفاءة بحلول العام 2030.

الشكل 10.9:

إن الأطفال الذين لم يلتحقوا أبدًا بالمدرسة أو تسرّبوا منها مبكرًا لا يكتسبون حتى مهارات القراءة والكتابة والحساب البدائية

النسبة المئوية للأطفال بين *7* و*14* عامًا الذين يملكون مهارات القراءة والكتابة والحساب التأسيسية، حسب الحالة التعليمية، بلدان مختارة ذات دخل منخفض ومتوسط أدنى، *2017-2019*



ملاحظة: يمكن للطفل الذي يتمتّع بمهارات تأسيسية في القراءة والكتابة (1) قراءة 90٪ من الكلمات في قصة بشكل صحيح، و(2) الإجابة على ثلاثة أسئلة حول الفهم الحرفي و(3) الإجابة على سؤالين من أسئلة الفهم الاستنتاجي. ويستطيع الطفل الذي يتمتّع بمهارات حسابية تأسيسية أن يؤدي بنجاح (1) مهمة قراءة رقم، (2) مهمة تمييز رقم، (3) مهمة جمع، (4) مهمة التعرف إلى الأنماط وإكمالها.

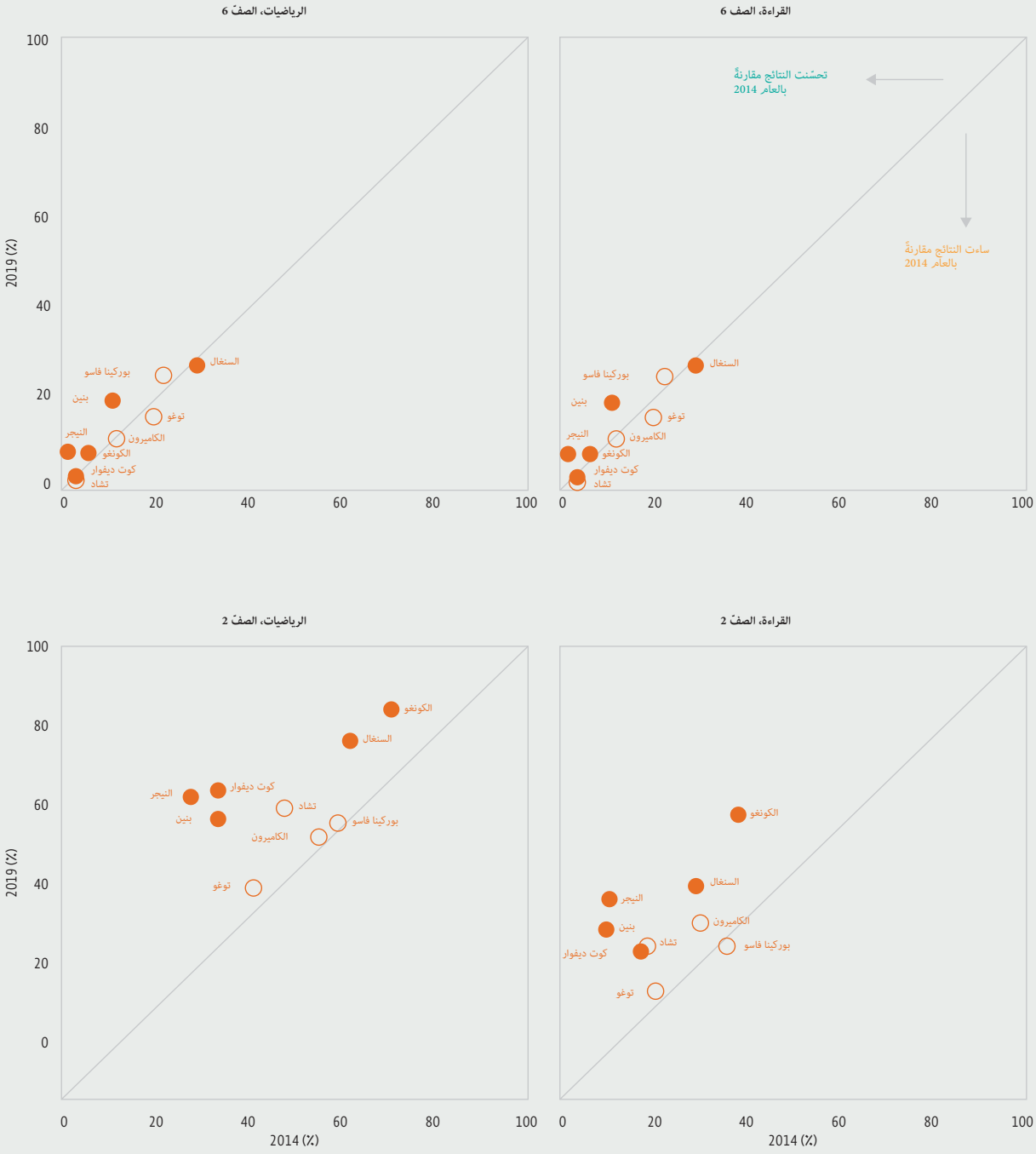
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_9

المصدر: تقارير نتائج المسح العنقودي المتعدد المؤشرات.

الشكل 10.10:

في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الناطقة بالفرنسية، لم يكن التقدم المبلّغ عنه في نتائج التعلم بين طلاب الصف الثاني والصف السادس في الاتجاه نفسه

النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا الحد الأدنى من مستوى الكفاءة على الأقل، حسب الصفّ والمادة، *2014* و*2019*



ملاحظة: إن البلدان ذات النقاط الملونة هي تلك التي يبدو فيها أن طلاب الصف الثاني أحرزوا تقدمًا سريعًا نحو الحد الأدنى من مستوى الكفاءة بين العامَين 2014 و 2019.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_10

المصدر: PASEC (2015, 2020)

في برنامج تحليل النظم التعليمية، قامت جميع البلدان المشاركة تقريبًا بتحسين أداء الصف الثاني في الموضوعَين ولكن بشكل خاص في الرياضيات (**الشكل 10.10**). في الكونغو وكوت ديفوار والنيجر والسنغال، كان متوسط التحسّن بين العامَين 2014 و2019 سريعًا بما يكفي بحيث أنه قادر، إذا ما استمرّ، على تحقيق الهدف بحلول العام 2030؛ وكانت بنين قريبة من ذلك. على الرغم من هذا الوضع، كانت جميع البلدان بعيدة عن المسار الصحيح في الصف السادس. فالمنهجيات الحالية لا تسمح بربط النتائج بين الصفوف، حتى في المسح نفسه، لذا يجب توخي الحذر عند تفسير هذه النتائج. بالإضافة إلى ذلك، كانت الأدلة حول كيفية تقدّم التعلم الفردي حسب الصف غير مكتملة (**المحور 10.2**).

يثير التقدم المُبلغ عنه في أوساط جميع الأطفال (**الشكل 10.8 ب**) سؤالًا حول ما إذا كان قد حدث بسبب إكمال المزيد من الأطفال المدرسة الابتدائية أو لأن الأطفال الملتحقين بالمدرسة تعلموا أكثر. ويشير تحليل خاص بهذا التقرير إلى أنه في 7 بلدان من أصل 10 تم تحليلها، ساهم التقدم في إتمام التعليم مساهمةً أكبر. فقط في بنين والكونغو والنيجر أدّت مكاسب التعلم دورًا أكبر. لكن دقة هذا التحليل تعيقها الفترة القصيرة نسبيًا، وضآلة نطاق التغيير، وعدم دقة التقديرات.

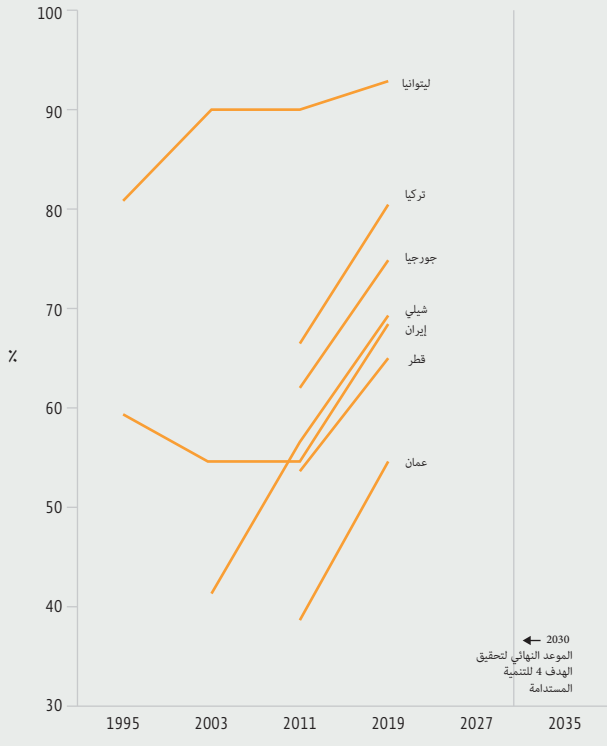
إن المقياس المرجعي الدولي المنخفض لتقييم دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي في حقل الرياضيات هو أقل

الشكل 10.11:

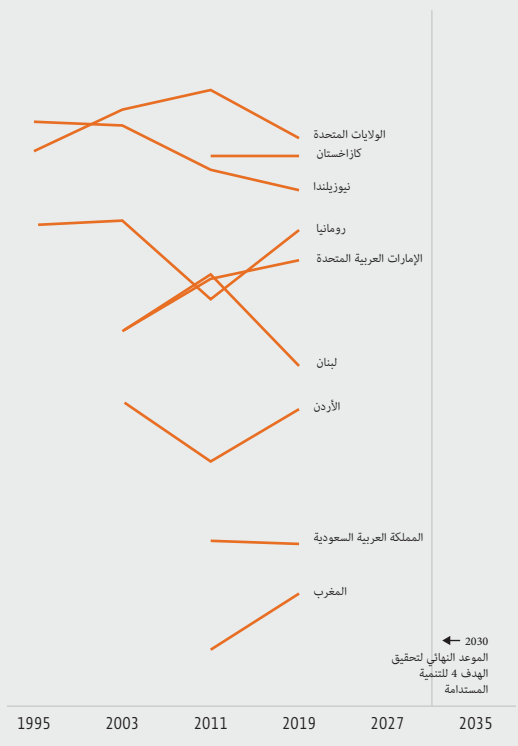
متوسّط التقدم في التعلم بطيء، وغالبًا ما يتوقّف قبل بلوغ الغاية

النسبة المئوية لطلاب الصف الثامن الذين حققوا المقياس المرجعي الدولي المنخفض لدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي في مجال الرياضيات، بلدان مختارة، *1995-2019*

أ. بلدان تحرز تقدمًا سريعًا



ب. بلدان تحرز تقدمًا بطيئًا أو لا تقدّم على الإطلاق



ملاحظة: يشمل هذا الرقم البلدان التي شاركت في أكثر من جولة من دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي للصفّ الثامن منذ العام 1995. والنسب المئوية هي تقديرات؛ ولا يتم عرض الأخطاء المعيارية.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_11

المصدر: IEA and UNESCO (2020)

تميل البلدان ذات الدخل المرتفع إلى إعطاء الأولوية لعمليات التقييم في التعليم الثانوي، على الرغم من أن عددًا كبيرًا من طلاب المرحلة الابتدائية لا يبلغون الحد الأدنى من مستوى الكفاءة

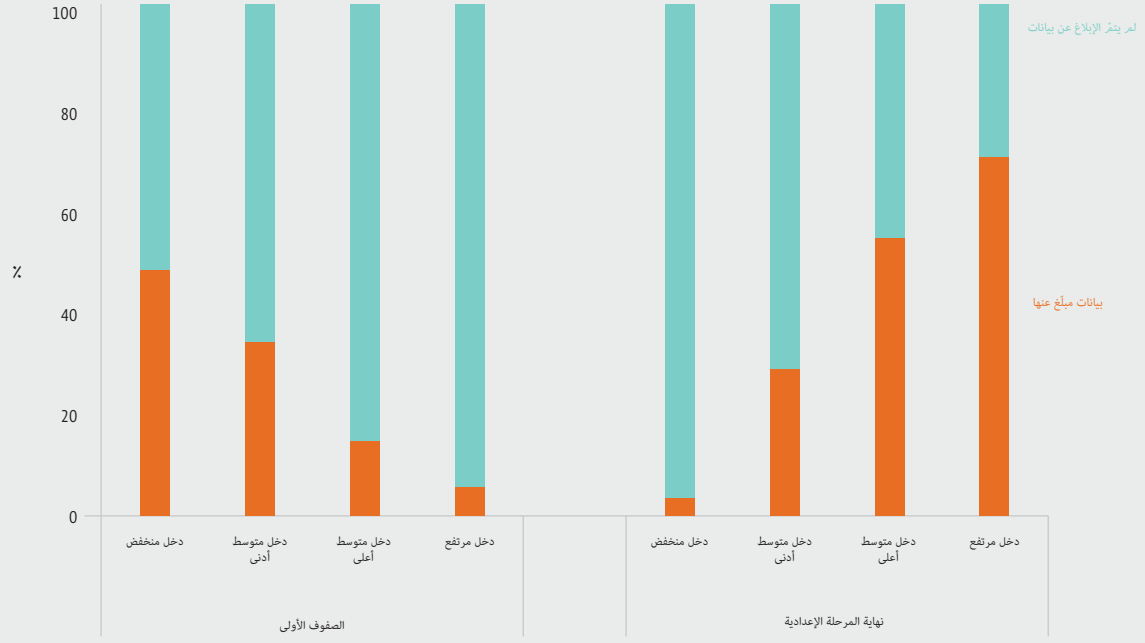
من الحد الأدنى من مستوى الكفاءة الذي يرد في الغاية 4.1.1. وقد بلغ متوسط النمو السنوي بين العامَين 2015 و2019 في نسبة طلاب الصف الثامن الذين حققوا المقياس المرجعي المنخفض لدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي 0.3 نقطة مئوية في الصف الرابع و0.5 نقطة مئوية في الصف الثامن. وشملت البلدان التي تجاوزت هذه المتوسطات شيلي، حيث نمت الحصة من 41٪ في 2003 إلى 57٪ في 2011 و70٪ في 2019، أي أن معدل نموها كان أسرع بثلاث مرات على الأقل من المتوسط. في أماكن أخرى، مثل الأردن ورومانيا، كان النمو ضئيلًا أو معدومًا. ويتّضح أن الوصول إلى آخر 10٪ يمثل تحديًا حتى في البيئات التي تملك موارد جيدة. ففي الولايات المتحدة، حقّق 86٪ من الطلاب المقياس المرجعي الدولي المنخفض لـدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي في العام 1995 و87٪ في العام 2019. وفي نيوزيلندا، انخفضت الحصة بشكل مطرد من 89٪ في العام 1995 إلى 82٪ في العام 2019 (**الشكل 10.11**).

لتحسين التغطية القطرية لبيانات نتائج التعلّم بغية رصد المؤشر 4.1.1، وافقت اليونسكو والبنك الدولي واليونيسف على وضع اتفاق بشأن بيانات التعلم في منتصف العام 2021. تهدف المبادرة إلى ترشيد الدعم المالي والدعم في مجال تنمية القدرات في محاولة لتمكين جميع البلدان من قياس التعلم في مادتين على الأقل، وفي صفَّين على الأقل، وفي أكثر من جولتين على الأقل في غضون خمس سنوات (UIS et al., 2021). في الفترة من 2015 إلى 2019، تم تقييم مادتَين على الأقلّ في صفَّين على الأقل في 46٪ من البلدان ذات الدخل المرتفع، و17٪ من البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى، و29٪ من البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، و37٪ من البلدان المنخفضة الدخل. وتميل البلدان المنخفضة الدخل إلى إعطاء الأولوية للصفوف الأولى (**الشكل 10.12**). أما البلدان ذات الدخل المرتفع، فتميل إلى إعطاء الأولوية لعمليات التقييم في التعليم الثانوي، على الرغم من أن عددًا كبيرًا من طلاب المرحلة الابتدائية لا يبلغون الحد الأدنى من مستوى الكفاءة.

الشكل 10.12:

تعطي البلدان الأفقر الأولوية للصفوف الأولى في تقييمات التعلم

النسبة المئوية للبلدان التي لديها بيانات حول تقييم التعلم في مجال الرياضيات والتي أبلغ عنها معهد اليونسكو للإحصاء لأي سنة في الفترة *2015-2019*، حسب فئة الدخل



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_12

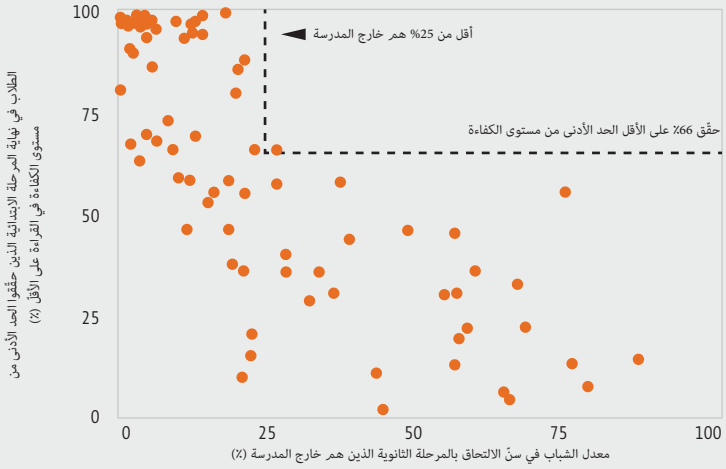
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 10.13:

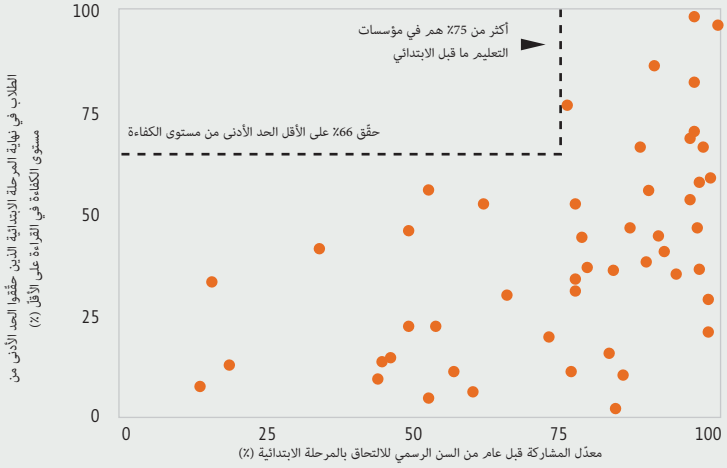
ما من بلد يضمن الاقتراب من تعميم مهارات التعلم التأسيسي من دون مؤشرات جيّدة في جوانب أخرى من نظام التعليم

النسبة المئوية للطلاب في نهاية المرحلة الابتدائية الذين حققوا على الأقل الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة مقارنةً بمؤشرات التعليم الأخرى، *2019-2015*

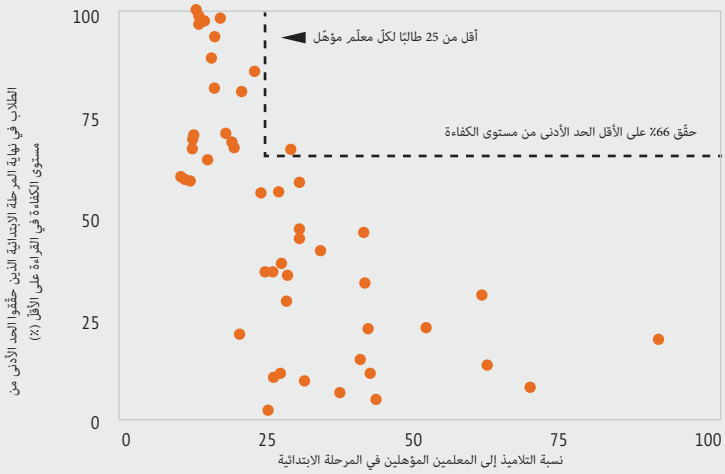
أ. معدل الشباب في سنّ الالتحاق بالمدرسة الثانوية خارج المدرسة



ب. معدّل المشاركة في التعلم المنظّم قبل عام من السن الرسمي للالتحاق بالمرحلة الابتدائية



ج. نسبة التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين في المرحلة الابتدائية



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_13

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

على سبيل المثال، تراوحت النسبة المئوية لطلاب الصف الرابع الذين هم دون هذا المستوى في الرياضيات في البلدان الأوروبية في العام 2019 بين 15٪ في لاتفيا و16٪ في هولندا و35٪ في إسبانيا و43٪ في فرنسا، وفقًا لـدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي للعام 2019 (Mullis et al., 2020).

يُنظر إلى مخرجات التعلم التأسيسي خلال سنوات الدراسة الابتدائية على أنها ركيزة أساسية لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، غير أن نقاشًا حادًا يدور حول المدى الذي يبرّر فيه هذا الأمر التركيز الحصري على هذه المهارات (CGD, 2021). فمن الناحية العملية، لم تسجّل أي دولة حقّقت الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة في نهاية المرحلة الابتدائية لدى ثلثي الطلاب على الأقلّ نسبة التحاق في التعليم ما قبل الابتدائي تقلّ عن 75 ٪، أو معدل شباب خارج المدرسة يزيد عن 25 ٪، أو نسبة طلاب الى معلّمين مؤهلين تفوق 25 (**الشكل 10.13**). يمكن أن تكون غايات أخرى، مثل محو الأمية في المنزل، مرتبطة بالمثل بالتعلم التأسيسي (Friedlander, 2020).

للتعليم ما قبل الابتدائي العالي الجودة تأثير إيجابي على نتائج التعليم، ولكن مجرد زيادة الحضور في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي لن تأتي بهذا التأثير. فالمشاركة العليا في المرحلة الثانوية قد تعكس تعليمًا ابتدائيًا جيّد النوعية وليس العكس. أضف إلى ذلك أن زيادة نسب التوظيف لا تؤدي في حد ذاتها إلى تحسين التعلم. ومع ذلك، توضح هذه العلاقات أن أنظمة التعليم تميل إلى العمل كأنظمة مترابطة. ولا توجد في هذا الصدد أي سابقة تشير إلى تحقيق نتائج تعليمية تأسيسية جيدة دون تعليم قوي نسبيًا في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي والثانوي أو توفير مدرسين كافيين. قد لا تكون هذه الأبعاد والأبعاد الأخرى المتعلقة بغايات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة - بخلاف 4.1 - شروطًا ضرورية للتعلم التأسيسي من الناحية النظرية، ولكن ثبُت أنها كذلك من الناحية العملية.

المحور 10.2. التعلّم لا يتقدّم بطريقة خطية

تدعو الغاية 4.1 إلى رصد نتائج التعلم في ثلاث نقاط في المسار المدرسي للمتعلم: في الصفوف الأولى (4.1.1 أ)، وفي نهاية المدرسة الابتدائية (4.1.1 ب)، وفي نهاية المدرسة الإعدادية (4.1.1 ج). يعكس هذا الأمر إدراكًا بأن أولئك الذين يتأخرون في البداية قد يلحقون بالركب وأن أولئك الذين يسيرون على المسار الصحيح في منتصف فترة تعليمهم قد يتخلّفون عن الركب. وتُعتبر القياسات في ثلاث نقاط خلال مسار التعليم المدرسي بمثابة حل وسط معقول من حيث الرصد المنهجي الدولي. ومع ذلك، من حيث المبدأ، يمكن فهم تقدم التعلم بشكل أفضل عبر استخدام بيانات التقييم السنوية الخاصة بكل صف. ولا بد من الإشارة هنا إلى أنه نادرًا ما تتوفر مثل هذه البيانات، لا سيّما في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، في حين أن البيانات الطولية للطلاب الأفراد أكثر ندرةً بعد (Bau et al., 2021).

يُظهر تحليل مواصفات التعلم لدى أطفال بيرو، بناءً على اختبارات المفردات المُتلقّاة التي أُجريت في سن 5 و8 و12 و15، كيفية تطوّر هذه المهارات. فمنحنى النمو يتّخذ شكلًا غير خطّي مع انخفاض معدل التغيير، أي أن المفردات المتلقّاة تتطوّر بسرعة أكبر في وقت مبكر من الحياة فيما تقلّ مكاسب التعلم مع تقدم العمر (**الشكل 10.14**). وتتوافق النتائج مع الدراسات التي تظهر معدلات نمو متناقصة في تحصيل القراءة مع انتقال الطلاب من الصفوف الأولى إلى صفوف لاحقة (Bloom, et. al., 2008).

يتماشى المنحنى المسطّح المتوسط للتعلّم في الصفوف العليا مع نماذج نمو المراهقين (Buchmann and Steinhoff, 2017). فالنماذج النظرية والأدلة التجريبية تكشف أن توقّعات الطلاب ودوافعهم خلال فترة المراهقة تؤثّر على مشاركتهم وإنجازهم في المدرسة (Eccles and Wigfield, 2002). ويتراجع انخراط الطلاب خلال فترة المراهقة ويميل النمو في التحصيل إلى أن يكون أبطأ نتيجةً لتراجع تحفيز الطلاب (Akos et al., 2015). ويبدو أن درجة التراجع تعتمد على الموضوع. فهي أكبر في الرياضيات مما هي عليه في القراءة، وهي تؤثر بشكل خاص على الطلاب من خلفيات محرومة. أما في ما يتعلق بالسياسات، فتلفت الدراسات الانتباه إلى الاهتمام الخاص بالموضوع وتأثير ممارسات التدريس ودعم المعلمين ودعم أولياء الأمور على انخراط الطلاب في المدرسة (Lam et al., 2016). وبالمثل، تسلّط الدراسات الضوء على ضرورة النظر في معتقدات الطلاب، بما في ذلك الكفاءة الذاتية، ومفهوم الذات، والتحفيز، بالإضافة إلى تحصيل الطلاب.

إذا كان بالإمكان التنبؤ بالنمط المتوسّط إلى حد ما، يبقى أن المسارات الفردية تظهر تباينًا كبيرًا. وتُسجّل اختلافات بين الأطفال في مستويات التحصيل الأولي ومقدار نمو التحصيل وتوقيته، مما يؤدي إلى مواصفات تعلم مختلفة نوعياً (Helbling et al., 2019). توجد أمثلة على التقدم السريع والبطيء في أوساط الطلاب الذين يبدأون بمستويات عالية وأولئك الذي يبدأون بمستويات منخفضة. وتتمثّل إحدى تبعات هذا التباين في أن المعلومات المتقاطعة التي تدلّ على إنجاز أعلى للمتعلّمين في نقطة معينة لا تكشف بالضرورة من الذي اكتسب أكبر قدر من التعلم حتى الآن أو من سيحقّق أعلى إنجاز في النهاية.

> درجة التراجع تعتمد على الموضوع، فهي أكبر في الرياضيات مما هي عليه في القراءة، وهي تؤثر بشكل خاص على الطلاب من خلفيات محرومة

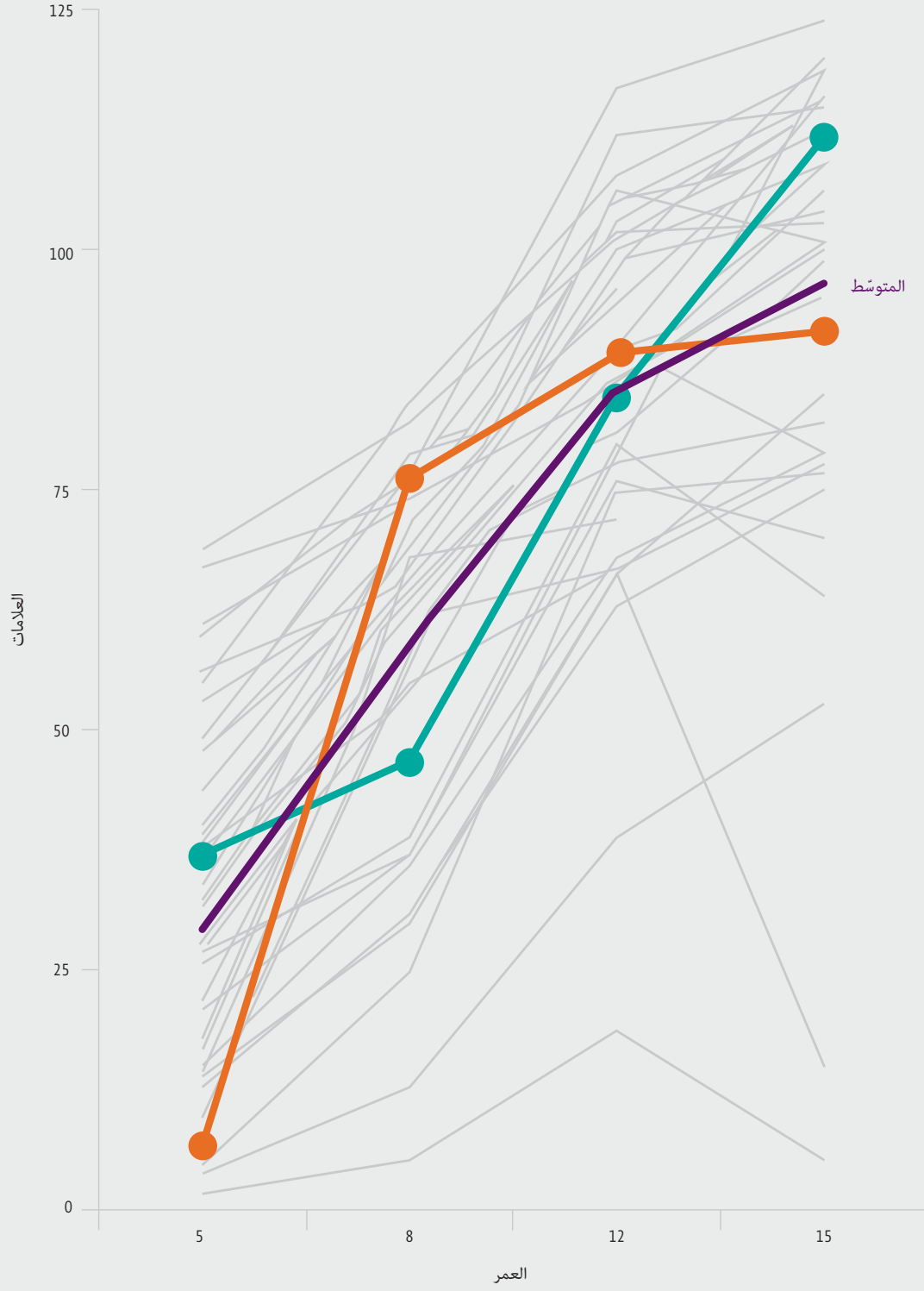
وتوفّر البيانات المتقاطعة حول نتائج تعلّم الأطفال من مختلف الفئات العمرية، مع بعض القيود، بديلاً لتوصيف مواصفات التعلم (Kaffenberger, 2019; Silverstein, 2021). غير أن تفسير مسارات التعلم التي لا تستند إلى الملاحظات الطولية الفردية ليس بالأمر البسيط. فالتحسينات المتّسقة عبر الدُفعات تفضي إلى مواصفات تعلّم متقاطعة تكون أكثر انبساطًا من المسارات الفردية، أي إذا وصلت دُفعات متتالية إلى المستوى نفسه في نقاط أسبق في سياق دراستها. ولا بدّ من التعامل بحذر شديد مع استنتاجات مفادها أن مواصفات التعلم المسطّحة تعني أن الطلاب "لا يتعلمون أي شيء" في المدرسة.

عندما تتوفّر بيانات التقييم عن الطلاب الذين بقوا في المدرسة فحسب، يصبح التفسير أكثر صعوبةً. فالافتراضات حول كيفية تفاعل التعلم مع التسرّب توجّه الاستنتاجات. وقد يبدو من المعقول في العديد من السياقات أن الأشخاص الأقل أداءً هم أكثر عرضةً للتسرب وأنه سيُغالى في تقدير تدرّج التعلم وفق العلامات عمومًا في مواصفات التقييم المدرسي المتقاطعة. بالإضافة إلى ذلك، إذا كان الأشخاص ذوو الأداء المنخفض الذين يتركون المدرسة بشكل غير متناسب في مراحل انتقالية في نظام التعليم، مثل نهاية المدرسة الابتدائية، يتبعون المسار البطيء – السريع، فإن إبقائهم في المدرسة سيؤدي إلى متوسط أكثر حدّة لمكاسب التعلم في الصفوف اللاحقة، بصرف النظر عن النتائج الإيجابية المحتملة الأخرى.

الشكل 10.14:

التقدم في التعلم الفردي ليس خطيًا

العلامات في المفردات المتلّقاة لدى أطفال تم تقييمهم في أربعة أعمار، بيرو، *2006-2016*



ملاحظات: يُظهر الخط الأزرق متوسّط العلامات. ويعرض الخط الأحمر/ الأخضر أمثلة على مسارات التعلم الفردي السريع- البطيء/ البطيء- السريع.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_14

المصدر: Young Lives

كوفيد-19

مع تفشّي جائحة كوفيد-19، أُجبرت المدارس على الإغلاق في جميع أنحاء العالم، وسارعت الحكومات للاستجابة لحالة الطوارئ والاستعداد لإعادة فتح المدارس. وبعد مرور عام ونصف على ذلك، وبعد موجات الجائحة المتتالية، ظهرت اختلافات كبيرة بين البلدان في ما يتعلق بنسبة إجمالي أيام التدريس عندما كانت المدارس مغلقة أو مفتوحة كليًا أو جزئيًا. وبحلول نهاية تشرين الأول/ أكتوبر 2021، كانت بنغلاديش والكويت والفلبين وجمهورية فنزويلا البوليفارية هي البلدان التي شهدت أطول مدة إغلاق كامل للمدارس (بين 85٪ و93٪ من إجمالي أيام التدريس). وشهدت بلدان أكثر ثراءً، مثل شيلي وعمان وجمهورية كوريا والولايات المتحدة، ولكن أيضًا غانا، أطول فترات إغلاق جزئي للمدارس (75٪ على الأقل من إجمالي أيام التدريس). وتقع البلدان التي كانت فيها المدارس مفتوحة بالكامل لأقل من 5٪ من إجمالي أيام التدريس بشكل رئيسي في أمريكا اللاتينية (بما في ذلك البرازيل والإكوادور وبنما)، لكن هذه الفئة من البلدان شملت أيضًا البحرين والهند وجمهورية إيران الإسلامية (**الشكل 10.15**). من جهتها، كانت المدارس في بليز وجامايكا وأوغندا لا تزال مغلقة في تشرين الثاني/ نوفمبر 2021. ولوحظ أن بعض البلدان لم تغلق أبدًا مدارسها، بما في ذلك بيلاروس وبوروندي وطاجيكستان.

كانت أوقيانيا المنطقة التي ظلّت فيها المدارس مفتوحة لأطول فترة، بمتوسّط 85٪ من أيام التدريس العادية، تليها أفريقيا جنوب الصحراء (57٪) وأوروبا وأمريكا الشمالية (53٪). أما أمريكا اللاتينية والكاريبي، فكانت المنطقة التي فتحت فيها المدارس أبوابها بأقلّ نسبة (25٪). وكانت المنطقة التي سجّلت ثاني أقل نسبة هي شمال أفريقيا وغرب آسيا (31٪). وبشكل عام، لم تختلف أيام الدراسة الضائعة حسب مستوى التعليم.

تفاوتت مدة إغلاق المدارس وقدرة الحكومات والمعلّمين والأسر على دعم الطلاب أثناء الجائحة بشكل كبير بين البلدان وداخلها، مما أدى إلى تأثيرات مختلفة على التعلم. وقد اعتمدت جميع البلدان تقريبًا شكلًا من أشكال التعلّم عن بُعد، غير أن توفّر مثل هذه البرامج والوصول إليها كانا محدودَين في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، لا سيما في المناطق الريفية (UNESCO et al., 2021b; UNESCO et al., 2021c) (**الفصل 14**).

في أفريقيا جنوب الصحراء، أظهرت بيانات مسح أُجري عبر الهاتف في ستة بلدان تباينًا في اعتماد حلول التعلم عن بُعد المختلفة. وكانت البرامج التعليمية التلفزيونية والإذاعية هي الأكثر شيوعًا في بوركينا فاسو، حيث اعتبرت 40٪ من الأسر أن أطفالها يتابعونها. وقد اتّبعت النسبة نفسها من الأسر في إثيوبيا ونيجيريا البرامج الإذاعية وحدها. ولم يبلّغ أي طفل عن متابعة البرامج الإذاعية في مالي؛ بدلاً من ذلك، واصل 35٪ من الأطفال تعلّمهم من خلال المهام التي أعطاها المعلّمون، على الرغم من تسجيل اتصال واحد بالمعلم في المتوسّط في البلدان الستة كلّها. وكانت الدروس الخصوصية شائعة بشكل خاص في نيجيريا (39٪). وحظي استخدام تطبيقات التعلم عبر الهاتف المحمول باهتمام كبير من قبل وسائل الإعلام لكنه كان أقلّ مقاربات التعلم عن بُعد شيوعًا، حيث استخدمه ما لا يزيد عن 17٪ من الأطفال في نيجيريا و12٪ في إثيوبيا وبالكاد استخدمه أي منهم في بوركينا فاسو وملاوي ومالي وأوغندا (Dang et al., 2021).

وجدت دراسة حالة عن سيراليون أنه على الرغم من توفر طرائق التعلم عن بُعد، فضّل الأطفال الدراسة الذاتية باستخدام موارد مألوفة من المدرسة، مثل ملاحظات المعلم والكتب المدرسية. ونتيجةً للتجربة التي خاضتها البلاد عند تفشّي فيروس إيبولا، كانت قد اعتمدت برامج إذاعية تفاعلية تراعي اللغات المحلية. وجرت إعادة تدريب المعلمين وتكييف المنهج الدراسي. لكن حوالى ثلث الطلاب فقط تمكّنوا من الوصول إلى الدروس الإذاعية، علمًا أن احتمال متابعتها من قبل أطفال العائلات الأثرى (41٪) كان أكثر بثلاث مرات تقريبًا من أطفال الأسر الأكثر فقرًا (15٪)، ذلك أن القيود المالية جعلت أجهزة الراديو والبطاريات باهظة الثمن بالنسبة إليهم. على أي حال، تعذّر الوصول الى طفل من كلّ ثلاثة أطفال بسبب الفجوات في مجال الإرسال وتغطية الشبكة. وتشتري الحكومة المزيد من أجهزة الإرسال لتعميم التغطية (Sengeh, 2021; Sierra Leone Ministry of Basic and Senior Secondary Education, 2021).

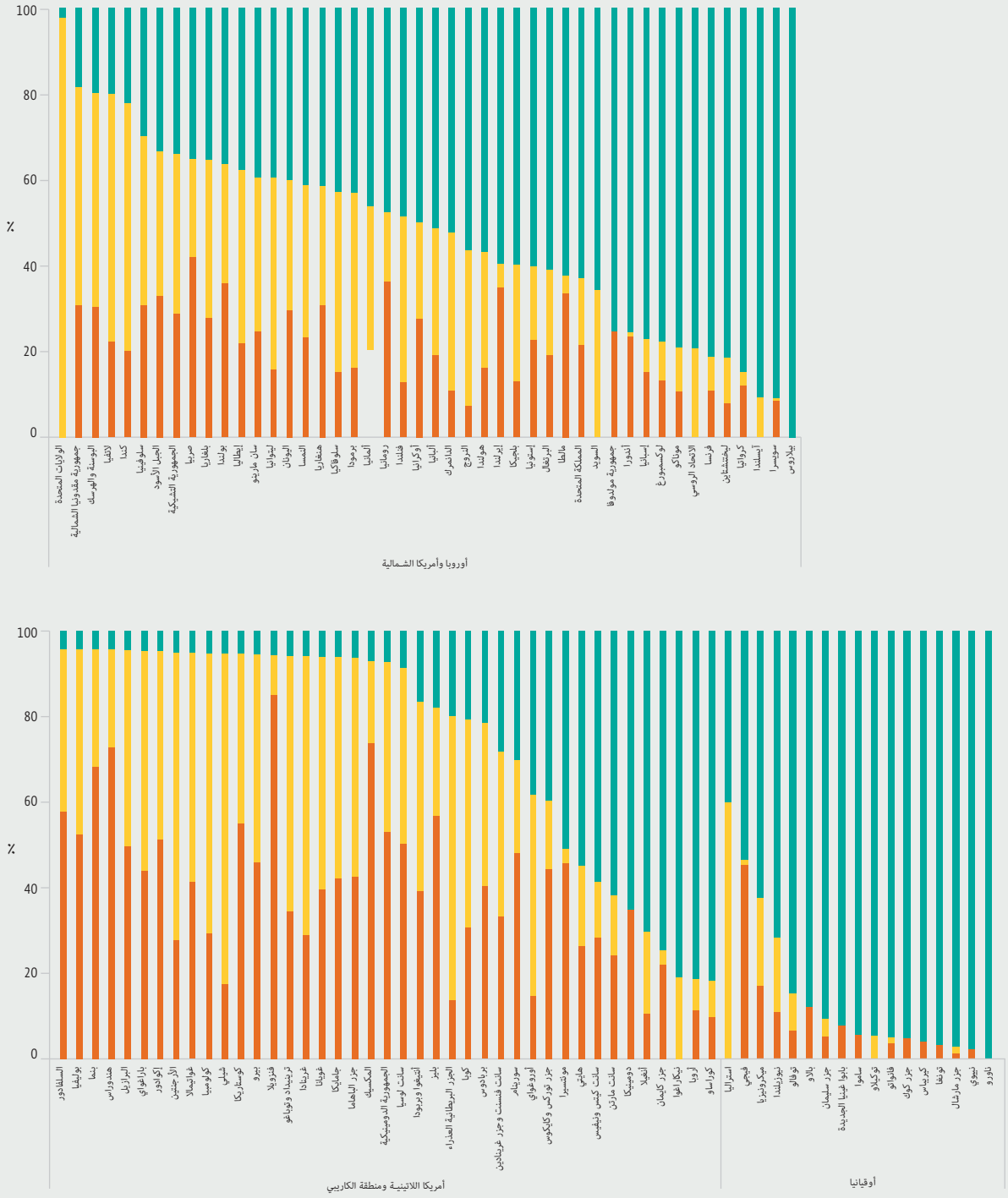
في شمال أفريقيا وغرب آسيا، فضّلت البلدان مزيجًا من التدخّلات لضمان استمرارية التعلم، مثل طرائق التعلم الحضوري والتعلم المدمج والتعلّم الكامل عن بُعد، بناءً على سياقات ومستويات تعليمية مختلفة. فعلى سبيل المثال، تبنّى الأردن مقاربة مختلطة وأطلق برنامج "جسور التعلم" الذي يوفّر موارد تعليمية عبر الإنترنت وغير متصلة بالإنترنت للطلاب في الصفوف من الرابع إلى التاسع. وقد تم توزيع المواد التعليمية المطبوعة مع رمز الاستجابة السريعة (QR code) على الطلاب أسبوعيًا للوصول إلى المحتوى الصوتي وموارد تعلم إضافية، بالإضافة إلى الكتب المدرسية (UNESCO et al., 2021a).

في آسيا، كانت الدروس عبر الإنترنت والتلفزيون هي أكثر طرق التدريس شيوعًا. وقد تباينت إمكانية الوصول إلى الإنترنت من 41٪ في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى إلى 68٪ في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى و86٪ في البلدان ذات الدخل المرتفع (ADB, 2021). وتأثّرت بشكل خاص بلدان جنوب آسيا. فحكومة بنغلاديش أتاحت التعلم عن بُعد من خلال الراديو والتلفزيون والهواتف المحمولة والإنترنت، لكن أقل من 50٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و15 عامًا تمكّنوا من الوصول إلى جهاز راديو أو كمبيوتر أو تلفزيون. ونجح حوالى 91٪ من أطفال الأسر الأثرى ولكن 9٪ فقط من أطفال الأسر الأشد فقراً في الوصول إلى التلفزيون (Rahman and Ahmed, 2021). أما في الهند، فقد اعتبر 75٪ من المعلمين أن التحدي الأكبر الذي واجهوه كان الوصول إلى الطلاب، فيما قال 51٪ إنه الحفاظ على الانضباط في الفصل عبر الإنترنت (UNESCO and UNICEF, 2021b). في نيبال، تمكّنت 58٪ من الأسر من الوصول إلى الإنترنت، لكن الوصول هذا اختلف حسب الطبقة الاجتماعية والدخل.

الشكل 10.15:

يُسجّل تباين كبير في مدة إغلاق المدارس بين المناطق

توزيع أيام التدريس حسب حالة إغلاق المدارس والمنطقة، آذار/ مارس *2020* إلى تشرين الأول/ أكتوبر *2021*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_15

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لقاعدة بيانات اليونسكو الخاصة بإغلاق المدارس.

التتمّة في الصفحة التالية

الشكل 10.15، تتمّة:



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_15

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لقاعدة بيانات اليونسكو الخاصة بإغلاق المدارس.

واعتمد التعلم في الغالب على الكتب المدرسية (77٪) (Radhakrishnan, et al., 2021). في باكستان، كانت 60٪ من الأسر تستطيع الوصول إلى التلفزيون لكن حوالى نصف الطلاب فقط شاهدوا دروسًا عبر التلفزيون (Crawfurd et al., 2021).

واجهت منطقة شرق وجنوب شرق آسيا والمحيط الهادئ جائحة كوفيد-19 في خضمّ تحول تكنولوجي سريع. وتشير التقديرات من جميع أنحاء شرق آسيا والمحيط الهادئ إلى أنه لم يتم الوصول إلى 80 مليون طفل بأي طريقة من طرائق التعلّم عن بُعد. في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، زاد الوصول إلى الإنترنت عبر جهاز في المنزل من أقل من 2٪ في العام 2017 إلى 43٪ في العام 2020. ولكن نظرًا إلى أن 49٪ فقط من الأسر الريفية تمتلك جهاز تلفزيون، فقد تعطّل التعلّم بشكل خطير (UNESCO and UNICEF, 2021d). شكّل برنامج "التعلّم من المنزل" جوهر الاستجابة الوطنية لإندونيسيا. فقد أدت المخاوف من عدم تكييف المنهج الدراسي بشكل كافٍ إلى إصدار منهج للطوارئ في آب/ أغسطس 2020 يركّز على المهارات التأسيسية، والسبب هو أن المتعلمين كانوا دون معايير المنهج حتى أثناء التدريس الحضوري (UNESCO and UNICEF, 2021c).

في الصين، زاد عدد مستخدمي الإنترنت بمقدار 86 مليونًا في العام حتى حزيران/ يونيو 2020. وقامت أربع شركات لتشغيل الهواتف المحمولة تملكها الدولة بإضافة محطات قاعدية لتحسين تغطية الإرسال وتوسيع النطاق الترددي، وتم تقديم حزم إنترنت مخفّضة الثمن أو مجانية للأطفال من الأسر الفقيرة أو المناطق النائية. إلى ذلك، وفّر برنامج وطني معنون "فصول معطّلة، تعلم غير معطّل" مجموعة من الأدوات للطلاب، وفق إمكانية وصولهم إلى الإنترنت. وقدمت منصة سحابة الشبكة الوطنية والشبكة الوطنية للفصول المستندة إلى السحابة كتبًا مدرسية إلكترونية للصفوف من الأول إلى الثاني عشر وموارد طوّرها المعلمون. وأتاح ترتيب شراكة بين القطاعَين العام والخاص الوصول المجاني إلى منتجات وخدمات تؤمّنها 95 شركة. وقد جرى تكييف المنهج الدراسي، وتحقيق التوازن بين الوقت وبنية التعلم عن بُعد ومحتواه. إلى ذلك، تبثّ القناة الرابعة في تلفزيون التعليم الصيني 14 ساعة من البرامج يوميًا تغطّي نحو 300 مليون نسمة في المناطق الريفية. وقد نجح تقييم لهذا الجهد الهائل في تحديد العديد من المجالات المحتملة التي يمكن تحسينها، بما في ذلك تكامل أفضل بين طرائق التعلّم عبر الإنترنت والتلفزيون، وإدارة أقوى لبنك الموارد، مع مراعاة الاحتياجات المحلية وقدرة المعلمين ومستوى تعلم الطلاب. ووجد التقييم أن تعدّد المنصات يعني أن قائمة موصى بها، مدعومة بأدلة تشغيل وبالتدريب، لكانت أكثر كفاءةً (UNESCO and UNICEF, 2021a).

في أمريكا اللاتينية، حيث أُغلقت المدارس خلال أطول فترة، صمّمت البلدان مجموعة من استراتيجيات التعلم عن بُعد استنادًا إلى توفّر موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ومع ذلك، تم الإبلاغ عن فجوات كبيرة بين الأسر الأفقر والأغنى في الوصول إلى الإنترنت (45٪ مقابل 98٪) وأجهزة الكمبيوتر (29٪ مقابل 94٪). هذا وقد اختارت شيلي وكولومبيا وأوروغواي حلول التعلم عبر الإنترنت، في حين أن البلدان التي لديها اتصال أقلّ بالإنترنت قدمت دروسًا عبر الراديو والتلفزيون (IADB, 2020; British Council, 2021).

إن تعلّم الطلاب على المحكّ بسبب الإغلاق المطوّل للمدارس

لكوفيد-19 تكاليف كثيرة، مع العلم أن الخسائر في الأرواح والصعوبات الاقتصادية التي واجهتها المجتمعات والأسر هي التي نالت الاهتمام الكبير. إلا إن التأثير المحتمل لإغلاق المدارس على تعلم الشباب قد يكون أحد أكثر عواقب الجائحة تكلفةً على المدى الطويل، وقد يمتد عبر الأجيال. تستعد بلدان كثيرة لاختبار انخفاض كبير في مستويات التعلم، ذلك أن طرائق التعلم عن بُعد ليست سوى بديل غير مثالي لوقت التدريس الضائع في الفصول الدراسية وهي ليست متاحة دائمًا ولا يُسهل دائمًا الوصول إليها بأسعار معقولة في المقام الأول.

اعتمدت الأدلة حول مدى تأثير إغلاق المدارس على الجهود المبذولة لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة في البداية على ثلاث مجموعات من الدراسات. استخلصت المجموعة الأولى استنتاجات من أبحاث ذات صلة حول السياقات خارج المدرسة، مثل آثار الإجازات الصيفية، وإغلاق المدارس بسبب الكوارث الطبيعية، وتغيّب الطلاب بشكل أكثر عمومًا. وقامت المجموعة الثانية بمحاكاة عواقب إغلاق المدارس من خلال افتراض سيناريوهات لتعلم الطلاب وفعالية البرامج عن بُعد أثناء الجائحة. واستندت المجموعة الثالثة إلى ردود من استطلاعات شملت المعلمين والأسر والطلاب، فتوقّفت عند تصوراتهم عن آثار إغلاق المدارس.

أشارت تمارين المحاكاة إلى فاقد تعلّم كبير محتمل. وقد أشار أحدها الذي استند إلى بيانات تقييم القراءة في الصفوف المبكرة في إثيوبيا وكينيا وليبيريا وجمهورية تنزانيا المتحدة وأوغندا إلى أن فاقد التعلم الناجم عن إغلاق المدرسة لمدة عام كامل قد يصل بشكل تراكمي إلى حوالى ثلاث سنوات على المدى الطويل (Angrist et al., 2021). وأشارت محاكاة أخرى استخدمت بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب من أجل التنمية إلى أن ثلاثة أشهر من إغلاق المدارس يمكن أن تُترجم على شكل عامٍ كامل من فاقد التعلم (Kaffenberger, 2021). واستندت مجموعة من تمارين المحاكاة إلى بيانات من دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية وتوقّعت أن يتجاوز فاقد التعلم العدد الفعلي لأيام الدراسة الضائعة بنسبة 25٪ على الأقل في جنوب أفريقيا (Gustafsson and Nuga, 2020). بالإضافة الى ذلك، توقّعت تمارين محاكاة أُجريت في آسيا والمحيط الهادئ أن يتراوح فاقد التعلم بين 8٪ من سنوات الدراسة المعدّلة

بحسب مقدار التعلّم في المحيط الهادئ، حيث ظلت المدارس مفتوحة في الغالب، و55٪ في جنوب آسيا، حيث كانت فترة إغلاق المدارس هي الأطول (ADB, 2021).

مع بدء تدفّق البيانات في فترة ما بعد كوفيد-19، بدأت تظهر تقييمات للتغييرات الفعلية في أداء الطلاب التي لوحظت قبل إغلاق المدرسة وبعدها. لكن هذه الدراسات غير قابلة للمقارنة بشكل مباشر. فالتباين في تصميم الدراسات والسياق يقيّد ما يمكن استقاؤه من عبر. وتبحث بعض الدراسات في الآثار القصيرة المدى التي تلت عودة الطلاب إلى المدرسة مباشرةً، بينما تفحص دراسات أخرى الآثار الطويلة المدى مع تقدم الطلاب في المدرسة بعد إعادة فتحها. وتختلف الدراسات حسب الموضوع ومستوى المدرسة، كما تختلف لجهة المعلومات السياقية التي تم جمعها من المعلمين وأولياء الأمور والطلاب، لا سيما المعلومات المتعلّقة بكيفية استمرار الطلاب في التعلم، والتي تُعدّ ضرورية لفهم الآليات الكامنة وراء تأثير إغلاق المدارس.

أُجريت معظم الدراسات التي تستخدم بيانات ما بعد فترة كوفيد-19 في البلدان ذات الدخل المرتفع (Hammerstein et al., 2021; Zierer, 2021). وتشير النتائج بشكل عام إلى تأثيرات سلبية وغير متجانسة بشكل نموذجي - ولكن ليس حصريًا - تختلف حسب الموضوع ومستوى التعليم والسياق. وتشير دراسات من أستراليا وبلجيكا والصين وألمانيا وهولندا وسويسرا والولايات المتحدة، حيث بلغ متوسط مدة إغلاق المدارس ثمانية أسابيع، إلى فاقد تعليمي يعادل 30٪ من العام الدراسي بالنسبة إلى الرياضيات و35٪ بالنسبة إلى القراءة (Hammerstein et al., 2021)، بافتراض أن أي سنة تعلّم تعادل انحرافًا معياريًا من 0,4.

وجدت دراسة أُجريت في اليابان أن طلاب الصفوف من الرابع إلى السادس عوّضوا عن فاقد التعلم القصير المدى في الرياضيات بنهاية العام الدراسي (Asakawa and Ohtake, 2021). وقد وُجدت أدلة على الآثار الإيجابية للتعلم عن بُعد في أستراليا وألمانيا وهولندا (Gore et al., 2021, Meeter, 2021, Spitzer and Musslick, 2020).

ومع ذلك، هناك دليل واضح على أن الآثار تختلف باختلاف مستوى التعليم والحالة الاجتماعية والاقتصادية. ويتّضح أن طلاب المدارس الابتدائية قد تأثروا أكثر من طلاب المدارس الثانوية، ويرجع ذلك على الأرجح إلى مهارات التنظيم الذاتي الأقل تطورًا لديهم (Tomasik et al., 2020). وبالمثل، تسبّب إغلاق المدارس بضرر أكبر في صفوف الطلاب من خلفيات اجتماعية واقتصادية محرومة، إذ كان لديهم وصول أقل إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارات أقل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودعم أقل من أولياء أمورهم (van de Werfhorst, 2021).

في فرنسا، حيث أُغلقت المدارس لمدة شهرَين فقط في العام 2020، أظهر التقييم الوطني السنوي الواسع النطاق الذي أُجري بعد إعادة فتح المدارس للعام الدراسي 2021/2020 انخفاضًا طفيفًا في كفاءة التعلم بين طلاب الصف الثاني في القراءة ولكن لم يُسجّل أي تأثير في الرياضيات. أما بالنسبة إلى طلاب الصف السادس، فقد ارتفعت النتائج في الواقع في المادتين (France Ministry of National Education, 2021a; 2021b). ووجد تقييم وطني واسع النطاق في إيطاليا أن حصّة طلاب المدارس الثانوية الذين لم يحقّقوا المستوى الأدنى من الكفاءة قد نمت بنسبة 5 نقاط مئوية في المرحلة الإعدادية و9 في المرحلة الثانوية في كلّ من القراءة والرياضيات. وسُجّل فاقد أعلى بين الطلاب الأكثر حرمانًا، وضمن تلك المجموعة، سُجّل الفاقد خاصةً في صفوف الطلاب الذين كان لديهم مستوى أعلى من الكفاءة في البداية (INVALSI, 2021).

هناك ندرة في تقييمات التعلم المباشر في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. ولا يُتوقّع صدور نتائج أكبر دراسة تمّت حتى الآن، وعنوانها رصد التأثيرات على نتائج التعلم، بإدارة معهد اليونسكو للإحصاء، قبل أوائل العام 2022. قامت هذه الدراسة بتقييم الطلاب في نهاية المرحلة الابتدائية في بوركينا فاسو وبوروندي وكوت ديفوار وكينيا والسنغال وزامبيا، مما أتاح إجراء مقارنة مع التقييمات الوطنية المُنجزة قبل الجائحة (الإطار10.3).

أظهرت الدراسات القطرية الفردية أن التعلم يتباطأ. ففي إثيوبيا، قامت دراسة بتقييم نحو 3000 طالب في الصف السادس عادوا إلى المدرسة وخضعوا للاختبار قبل الجائحة في بداية الصف الرابع وفي نهايته. وكان مستوى تعلّمهم قد ارتفع لكن الطلاب الذين شملتهم العيّنة استفادوا من 45 يومًا من الفصول التعويضية. وأظهرت النتائج أن نمو التعلم كان أقل من المستوى المتوقّع وأن التأثير كان أسوأ في المناطق الريفية، مما أدى إلى توسيع الفجوة بين الريف والحضر (Kim, et al., 2021). هذا وقد وجدت دراسة شملت حوالى 1000 طالب في المناطق الريفية في كينيا أن 53٪ من الطلاب سجّلوا انخفاضًا في التحصيل في الرياضيات، بمتوسط فاقد بلغ 1.1 سنة من التعلم، مما أثر على طلاب الصف الرابع (69٪) أكثر من طلاب الصف الثامن (31٪) (Whizz Education, 2021). وفي جنوب أفريقيا، فقد طلاب الصفَّين الثاني والرابع ما بين 57٪ و81٪ من مهارات القراءة التي يتعلّمونها خلال عام في 2020، مقارنةً بأقرانهم قبل انتشار الجائحة. وكان التأثير أكبر بالنسبة إلى أولئك الذين لديهم مستوى أولي أعلى من المهارات (Ardington et al., 2021).

تُظهر التقييمات التي يقودها مواطنون في إطار التقرير السنوي الطويل الأمد لوضع التعليم في جنوب آسيا أن مستويات التعلم انخفضت في الصفوف الأولى. ففي ولاية كارناتاكا الريفية في الهند، ارتفعت نسبة طلاب الصف الثالث غير القادرين على القراءة من 9٪ إلى 17٪ وأولئك غير

القادرين على التعرف على عدد مكوّن من رقم واحد من 5٪ إلى 11٪ بين العامَين 2018 و2020. وانخفضت النسبة المئوية للطلاب القادرين على قراءة نصّ من مستوى الصف الثاني بين الطلاب من جميع الصفوف، غير أن الانخفاض كان الأسوأ بين طلاب الصف الرابع (من 33٪ إلى 18٪). ولوحظ تأثير مماثل ولكن أقلّ في النسبة المئوية للطلاب القادرين على تنفيذ القسمة (ASER, 2021) (**الشكل 10.16 أ**). وفي باكستان، وجد مسح للأسر أُجري في إطار التقرير السنوي لوضع التعليم في 16 مقاطعة فاقد تعلّم مماثل في المهارات التأسيسية في الصفَّين الأول والثالث ولكن ليس في الصف الخامس. وقد أشارت بعض الأدلة إلى أن التأثير كان أقوى بالنسبة إلى الفتيات. ففي أوساط طلاب الصف الثالث، انخفضت نسبة الفتيات القادرات على قراءة نص باللغة الأردية أو السندية أو الباشتو من 21٪ إلى 14٪، بينما انخفضت نسبة الفتيان من 17٪ إلى 16٪ (ITA, 2021). (**الشكل 10.16 ب**).

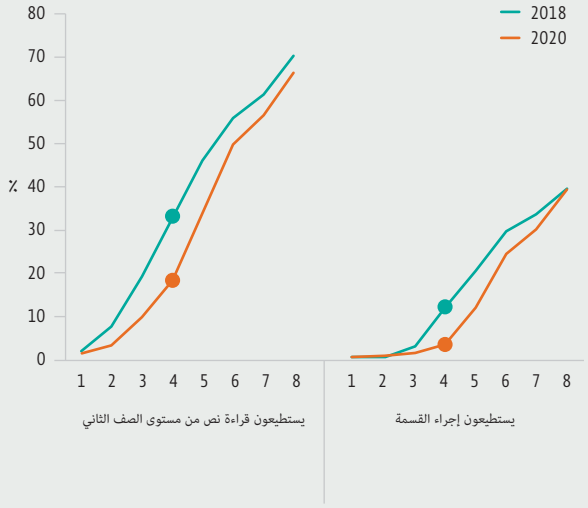
في أمريكا اللاتينية، أظهر تحليل للاختبارات الفصلية الموحّدة في ساو باولو، في البرازيل، أن طلاب المدارس الثانوية تعلموا فقط 27.5٪ مما كانوا سيتعلمونه في المدرسة لولا الجائحة. وقد عانى الطلاب الذين أعادت مدارسهم فتح أبوابها من فاقد تعلّم أقل (Lichand et al., 2021). أما في كولومبيا، فقد جاء أداء الطلاب أقلّ بخمس نقاط من العام السابق، أو 0.1 من حيث الانحراف المعياري، أي حوالى ربع عام دراسي. من جهتهم، حصل الطلاب الذين يمكنهم الاتصال بالإنترنت ويملكون أجهزة كمبيوتر في المنزل، في المتوسط، على نقطة واحدة إضافية في الامتحانات (Abadía-Alvarado et al., 2021).

تؤكد هذه الأدلة المتباينة، عند جمعها، أن إغلاق المدارس ترك تأثيرًا سلبيًا على تعلم الطلاب. وإذا تم تحديد الفاقد من حيث الحد الأدنى لمستوى الكفاءة ذي الصلة بالهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، فقد يكون التأثير أكبر في البلدان ذات الدخل المتوسط منه في البلدان المنخفضة الدخل، حيث كانت المستويات الأوّلية منخفضة للغاية، وفي البلدان المرتفعة الدخل، حيث أُغلقت المدارس لفترات أقصر وحيث تمكّن الطلاب من الوصول بشكل أكبر إلى التعلم عبر الإنترنت. على الرغم من ذلك، لا تزال جوانب عديدة غير معروفة، بما في ذلك ما إذا كانت مستويات التعلم سترتفع مجددًا أو ما إذا كانت جائحة كوفيد-19 ستترك تأثيرًا طويل المدى على التعلم. في نهاية المطاف، لا بدّ للمجتمع الدولي أن ينتظر نتائج التقييمات الدولية الواسعة النطاق التي يُتوقّع إصدارها اعتبارًا من أواخر العام 2023 للحصول على مزيد من الإجابات.

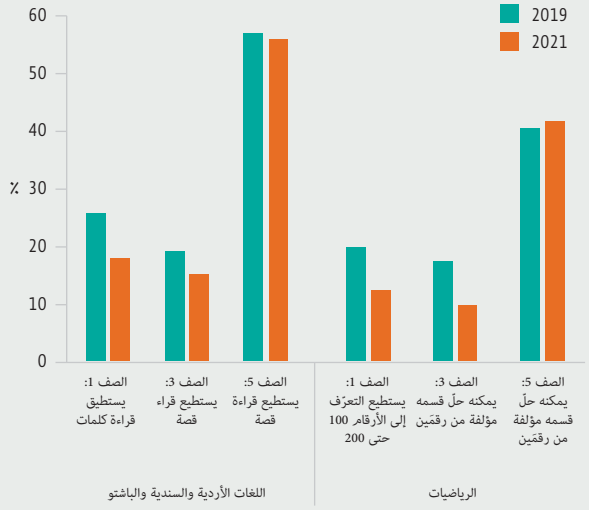
الشكل 10.16:

في جنوب آسيا، انخفضت مستويات التحصيل التعليمي في الصفوف الأولى

أ. الطلاب حسب الصف والمهارات المُختارة في القراءة والرياضيات، ولاية كارناتاكا الريفية، الهند، *2018* و*2020*



ب. الأطفال في الصفوف *1* و*3* و*5* حسب مهارات مختارة في القراءة والرياضيات، باكستان، *2019* و*2021*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig10_16

المصادر: ASER (2021) for Karnataka, India; ITA (2021) for Pakistan.

تبرز الحاجة إلى تدابير تعويضية لدعم الطلاب المحرومين

عندما تفشّت الجائحة، واجهت بلدان عديدة خيارات صعبة. فألغت دولة بوليفيا المتعددة القوميات العام الدراسي، نظرًا إلى أن ضعف الاتصال بالانترنت في المناطق الريفية والنائية جعل الدروس الافتراضية مستحيلة (Dube, 2020; Eulich, 2020). من جهتها، قرّرت كينيا في تموز/ يوليو 2020 أن تعيد العام الدراسي، لكنها أعلنت لاحقًا أنه سيتم تغطية فصلين دراسيين بحلول نهاية أيار/ مايو 2021 بحيث يكمل جميع المتعلمين عامًا دراسيًا جديدًا بين حزيران/ يونيو وكانون الأول/ ديسمبر 2021 (New York Times, 2020; Oduor and Gikandi, 2020). في العام 2020، قامت حوالى 70٪ من البلدان بتعديل وقت التدريس أو التخطيط لتعديله، وأشارت 24٪ منها إلى أنها ستزيد وقت الدراسة عند إعادة فتح المدارس. وخفضت بابوا غينيا الجديدة فترات العطل التي تدوم أسبوعين إلى النصف، بينما نقلت رواندا العام الأكاديمي من كانون الثاني/ يناير - كانون الأول/ ديسمبر إلى أيلول/ سبتمبر - حزيران/ يونيو (Nugroho et al., 2020).

بحلول العام 2021، أبلغت 41٪ من البلدان عن تمديد العام الدراسي، بينما أبلغت 42٪ من البلدان عن استخدام تدابير للتخفيف من فاقد التعلم، كإعطاء الأولوية لمجالات معينة في المناهج الدراسية أو مهارات معينة (UNESCO et al., 2021). وفي إطار برنامج التعافي، قدمت بنغلاديش خطة دراسية موجزة ستقود إلى إصلاح المنهج الدراسي وتقييم التعلم بحلول العام 2023 (Daily Star, 2021). وفي الهند، ضغط المجلس المركزي للتعليم الثانوي المنهج بنسبة 30٪ في العام 2020، وتبعته مجالس التعليم في الولايات كالمجلس في أوديشا (Kalita, 2020). أما في باكستان، فقد تمّ تكثيف المنهج إلى ما يزيد قليلاً عن نصف حجمه الأصلي مع التركيز على ثلاث مواد (World Bank, 2021a).

مع إعادة فتح المدارس، أبلغ ثلثا البلدان عن تنفيذ تدابير تعويضية في التعليم الابتدائي والثانوي (UNESCO et al., 2021). وفي إيطاليا، تم توفير دروس خصوصية فردية ومجانية للطلاب المحرومين في المدارس الإعدادية أثناء فترة الإغلاق. وكان المدرسون الخصوصيون طلابًا جامعيين تطوّعوا لمدة ثلاث إلى ست ساعات في الأسبوع. وقد وجد تقييم أن البرنامج عزّز الأداء الأكاديمي، خاصةً في أوساط الطلاب الأكثر حرمانًا، وترك تأثيرًا إيجابيًا على المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلاب وعلى رفاههم النفسي، لا سيّما الطلاب المهاجرين (Carlana and La Ferrara, 2021). وفي العام 2020، قدمت وزارة التعليم في إنجلترا في المملكة المتحدة برنامجًا بقيمة مليار جنيه إسترليني. وتم توجيه ثلثي الأموال إلى علاوة للاستلحاق الشامل خُصّصت للمدارس على أساس كل طالب، فيما خُصّص الباقي لبرنامج التدريس الخصوصي الوطني لدعم ما يصل إلى 6 ملايين دورة تدريس خصوصي من 15 ساعة للأطفال الأكثر حرمانًا. هذا وقد تم تخصيص مبلغ إضافي من 700 مليون جنيه إسترليني في العام 2021، بما في ذلك للمدارس الثانوية لتوفير دورات صيفية (House of Commons, 2021).

في كمبوديا، تُقيِّم حزم التعليم التعويضي أولاً خمس كفايات أساسية في لغة الخمير والرياضيات. واستنادًا إلى النتائج، يقوم المعلمون بتجميع الطلاب واعطائهم تمارين وفق مستويات الكفاءة الخاصة بهم لمدة 12 ساعة في الشهر. في شيلي، يتكوّن البرنامج التعويضي الوطني من ثلاث مراحل: دروس استلحاق لبلوغ مستوى التعلّم الخاص بالصف، وتعلم محتوى جديد، وتقييم تكويني (World Bank, 2021b). في الفلبين، أصدرت وزارة التعليم مبادئ توجيهية للصفوف التعويضية التي امتدت على ستة أسابيع واستهدفت الطلاب الذين حصلوا على علامات تقلّ عن 75٪ (Philippines Department of Education, 2021).



تحضر الأميرة لارا ووالدتها جلسات قراءة وتربية مرتين في الأسبوع كجزء من برنامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة First Read التابع لمنظمة Save the Children في الفلبين.

مصدر الصورة: Save the Children

الرسائل الرئيسية

على الصعيد العالمي، في العام الدراسي المنتهي في العام 2019 بلغ معدّل الأطفال الملتحقين بالتعليم ما قبل الابتدائي قبل عام واحد من سن الالتحاق الابتدائي الرسمي 75٪. ولكن في أفريقيا جنوب الصحراء وشمال أفريقيا وغرب آسيا، بلغ هذا المعدّل حوالي 50٪.

بلغ متوسّط معدل حضور الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهرًا في 61 دولةً ذات الدخل المنخفض والمتوسط 37٪، مع وجود فجوة بلغت 16 نقطةً مئويةً بين المناطق الحضرية والريفية وفجوة بلغت 34 نقطةً مئويةً بين الخُميس الأشد ثراءً والخُميس الأشد فقرIW.

غالبًا ما تكون بيئات التعلّم المنزلية غير جيّدة: ففي نحو 70 دولةً ذات دخل منخفض ومتوسط، تبيّن أنّ 23٪ فقط من الأطفال ما دون سن الخامسة من العمر لديهم ثلاثة كتب على الأقلّ في المنزل وأنّ 62٪ فقط منخرطون في أربعة نشاطات أو أكثر مع شخص بالغ في الأسرة.

في البرازيل، تشير الأرقام إلى أنّ 1.8 مليون طفل ما دون سن الثالثة غير ملتحقين بدور الحضانة بسبب نقص في الأماكن؛ فنسبة الملتحقين بهذه الدور هي 32٪ فقط من الأطفال ما دون سنّ الثالثة. ولا شكّ في أنّ الأطفال الأشد فقرًا هم الأكثر تضررًا حيث أنّ 34٪ يفتقرون إلى الأماكن مقارنةً ب 7٪ من الأطفال الأشد ثراءً.

شكلت جائحة الكوفيد-19 تحديًا فعليًا بالنسبة إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك من حيث تكييف التعلّم عن بعد لحاجات الأطفال الصغار، ورصد وتقييم نماء الطفل والتعامل مع البيئات المنزلية المحرومة التي لا نفاذ لها للدعم الكافي.

إنّ نسبة الدول التي وضعت إرشادات موجّهة لمعلمي مرحلة ما قبل الابتدائي لضمان استمرارية التعلّم خلال الجائحة بلغت 55٪، مقارنةً بنحو 70٪ بالنسبة إلى مستويات التعليم الأخرى.

الفصل 11



الغاية 4.2

الطفولة المبكرة

ضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي، بحلول العام 2030

المؤشر العالمي

4.2.1 - النسبة المئوية للأطفال ما دون الخامسة الذين يسيرون على المسار الصحيح من حيث النماء في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي حسب الجنس.

4.2.2 - معدّل المشاركة في التعلّم المنظّم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي) حسب الجنس.

المؤشرات المواضيعية

4.2.3 - نسبة الأطفال ما دون سنّ الخامسة الذين يعيشون في بيئات تعلّم منزلية إيجابية ومحفّزة

4.2.4 - النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في (أ) التعليم ما قبل الابتدائي و (ب) النماء التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة

4.2.5 - عدد سنوات (*1*) التعليم المجاني و(*2*) التعليم الإلزامي ما قبل الابتدائي المنصوص عليه في الأطر القانونية

تعتبر الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (ECCE) أساسًا لتطوير نواتج التعلّم الأخرى. ويهدف المؤشر العالمي 4.2.1 إلى رصد مدى استعداد الطفل للمدرسة، وهو مفهوم ينعكس في مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة (ECDI) للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين من 36 إلى 59 شهرًا والذي يُقاس من خلال 10 أسئلة مدرجة في المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات (MICS) الخاص باليونيسف. ويُعرَّف المؤشر على أنّه النسبة المئوية للأطفال الذين يسيرون على المسار الصحيح في ثلاثة مجالات على الأقلّ من أصل أربعة وهي الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب، والنمو الجسدي والاجتماعي والعاطفي والتعليمي. ونظرًا لضعف هذا المؤشر، قامت اليونيسف، بصفتها الوكالة المسؤولة عن ذلك، بتطوير مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة 2030 (ECDI 2030)، وهو مؤشّر أكثر صلابةً يشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 24 إلى 59 شهرًا، وقد وافقت عليه اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة في آذار/مارس 2020. ويتكوّن المؤشر من 20 سؤالًا في ثلاثة مجالات هي التعلّم والصحة والرفاهية النفسية والاجتماعية، وسيتمّ أيضًا تقييمه من خلال الجولات المقبلة للمسح العنقودي المتعدد المؤشرات.

ومع ذلك، لن يكون من الممكن جمع البيانات وتحديد الاتجاهات باستخدام الأداة الجديدة حتى نهاية هذا العقد. في غضون ذلك، يُعدّ مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة القديم المصدر الوحيد الذي يسمح بتحليل الاتجاهات الخاصة بالنماء في مرحلة الطفولة المبكرة في العقد الثاني من القرن الواحد والعشرين في عدد كبير من البلدان. وفي معظم البلدان، تبيّن أنّ الفجوة في النسبة المئوية للأطفال الذين يسيرون على المسار الصحيح من حيث النماء بين الأسر الأشد فقرًا والأسر الأشد ثراءً إما بقيت على حالها

الشكل 11.1:

فجوة الثروة في مجال النماء في مرحلة الطفولة المبكرة

مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة، حسب ثروة الأسرة، بلدان مختارة، *2010-2015* و*1920-2017*



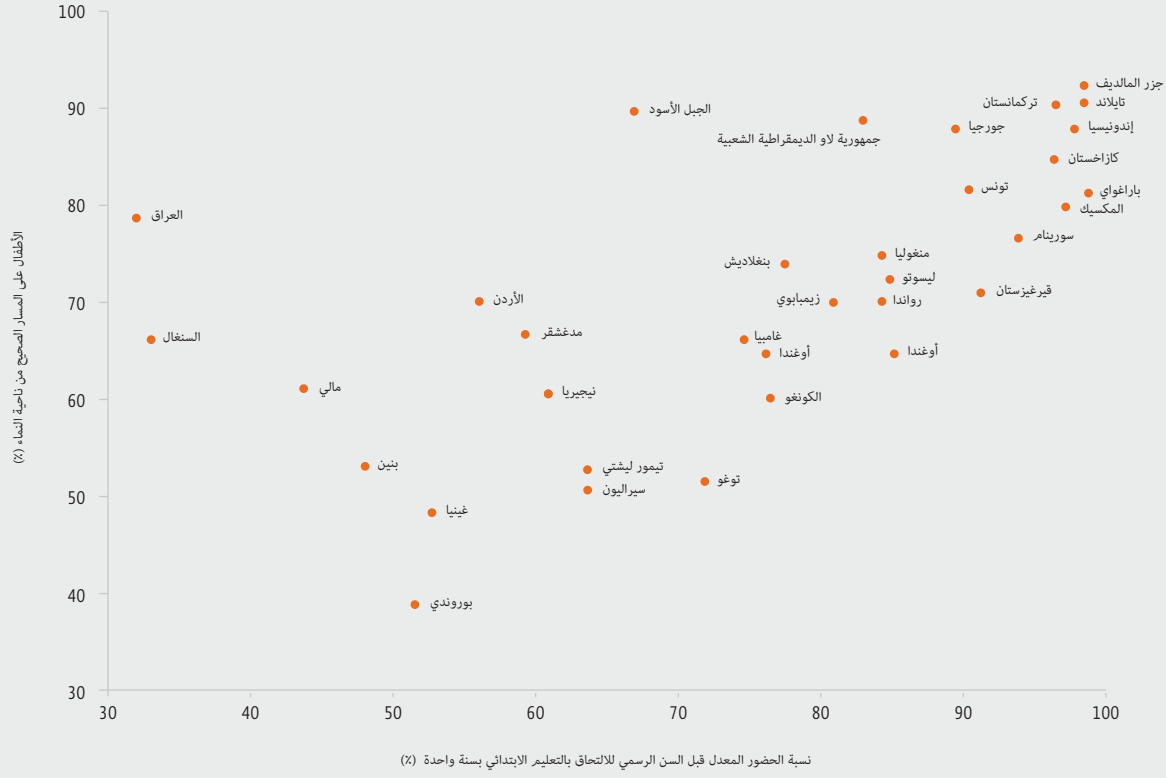
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_1

المصدر: مجموعة بيانات اليونيسف.

الشكل 11.2:

تعاني الدول التي تضمّ عددًا كبيرًا من الأطفال الذين ليسوا على المسار الصحيح من حيث النماء عادةً من مستويات أدنى من حيث التعليم ما قبل الابتدائي أيضًا

معدّل المشاركة في التعلّم المنظّم قبل عام واحد من السنّ الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي ونسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين *36* و*59* شهرًا الذين هم على المسار الصحيح من حيث النماء، بلدان مختارة، *2016-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_2

مصدر: مجموعة بيانات اليونيسف.

أو توسّعت. ففي بنغلاديش وتشاد وقيرغيزستان وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، تراجعت فجوة الثروة، على الرغم من أنّ ذلك كان مردّه تراجع في كلا المجموعتين في قيرغيزستان (**الشكل 11.1**).

بشكل عام، 40٪ فقط من الأطفال في بوروندي وما يزيد قليلًا عن 50٪ من الأطفال في بنين وغينيا وسيراليون وتيمور الشرقية وتوغو هم على المسار الصحيح من حيث النماء. وتعاني الدول التي تعدّ العدد الأكبر من الأطفال الذين ليسوا على المسار الصحيح من حيث النماء عادةً من مستويات متدنية من التعليم ما قبل الابتدائي وهي المرحلة التي تحضّر الطفل للمدرسة (**الشكل 11.2**).

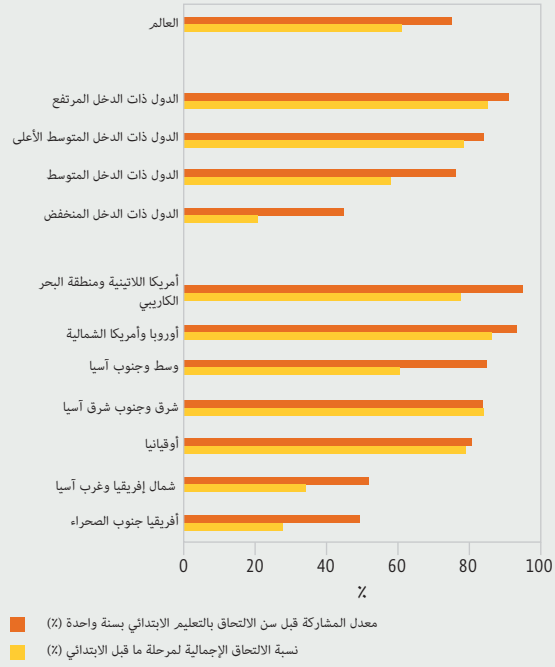
على الصعيد العالمي، تبيّن أنّ معدّل الأطفال الملتحقين بالتعليم قبل عام واحد من السنّ الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي هو 75٪، وهو المؤشر العالمي 4.2.2، ولكنّ هذه المعدلات تنخفض إلى طفل واحد من كلّ طفلين في أفريقيا جنوب الصحراء وفي شمال أفريقيا وغرب آسيا. على النقيض من ذلك، تبيّن أنّ معدّل الأطفال المسجّلين في التعليم ما قبل الابتدائي قبل عام واحد من بدء التعليم الابتدائي في أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي هو 95٪ (**الشكل 11.3**).

وفي الوقت نفسه، يبلغ معدّل الأطفال في سنّ التعليم ما قبل الابتدائي المسجّلين في مرحلة ما قبل الابتدائي 61٪، وهو المؤشر المواضيعي 4.2.4. ويمكن تفسير الفجوة بين المؤشرين باختلاف الفئات العمريّة لكل منهما. فالفئة العمرية المرجعية للمعدل الإجمالي للالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي أكبر، وتختلف باختلاف الدولة وتتراوح بين سنة وأربع سنوات قبل بدء التعليم الابتدائي. وتميل معدّلات الالتحاق إلى أن تكون أدنى بين الأطفال الأصغر سنًا. وتصل الفجوة بين المؤشرين إلى صفر في شرق وجنوب شرق آسيا ولكنّها تبلغ 24 نقطةً مئويةً في وسط وجنوب آسيا. وتصل الفجوة بين معدّل الالتحاق قبل عام واحد من سنّ الالتحاق بالتعليم الابتدائي ومعدّل

الشكل 11.3:

طفل واحد من كلّ أربعة أطفال لا يرتاد المدرسة في العام الذي يسبق بداية تعليمه الابتدائي

معدل المشاركة في التعلّم المنظّم قبل عام واحد من السنّ الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي وإجمالي معدل الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي، حسب المنطقة وفئة الدخل، *2020*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_3

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

> حصل أكثر من 90٪ من الأطفال على ثلاث سنوات أو أكثر من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في جمهورية كوريا والسويد ولكنّ النسبة تنخفض إلى 12٪ في المملكة العربية السعودية وإلى 8٪ في تركيا

حضور الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 إلى 59 شهرًا في مرحلة ما قبل المرحلة الابتدائية إلى 60 نقطةً مئويةً في بنغلاديش وكمبوديا والسلفادور وباراغواي ورواندا.

والجدير بالذكر أنّ طفلًا واحدًا فقط من بين كل خمسة أطفال في سنّ التعليم ما قبل الابتدائي ملتحق بالتعليم ما قبل الابتدائي في الدول المنخفضة الدخل. ولكن حتى في البلدان ذات الدخل المرتفع، لا يلتحق طفل واحد من كلّ ستة أطفال بالتعليم ما قبل الابتدائي (**الشكل 11.3**). وقد ضاعف الاتحاد الأوروبي جهوده لزيادة معدّلات الالتحاق ممّا أدّى إلى اعتماد استراتيجية الاتحاد الأوروبي بشأن حقوق الطفل والضمانة الأوروبية للطفل (**الإطار 11.1**).

ويشير التدني النسبي للمشاركة في برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة جزئيًا إلى أنّ أقليةً فقط من الدول تضمن حتى سنة واحدة من التعليم ما قبل الابتدائي المجاني والإلزامي، وهو ما يسعى إلى قياسه المؤشر 4.2.5. وقد أظهرت مراجعة حديثة للأطر القانونية في 193 دولةً أنّ 63 دولةً اعتمدت أحكامًا قانونيةً تنصّ على مجّانية التعليم ما قبل الابتدائي وأنّ 51 دولةً فقط أقرت الزامية التعليم ما قبل الابتدائي (UNESCO, 2021b).

الإطار 11.1:

التزمت الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي بتعميم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

في أوروبا، يعود التركيز على تعميم الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الشاملة إلى استراتيجية اقتصادية تهدف إلى تعزيز مشاركة الإناث في سوق العمل. فقد حثّت المفوضية الأوروبية في بيانها للعام 2011 على تعميم النفاذ إلى خدمات شاملة عالية الجودة وأشارت بشكل خاص إلى أطفال الأسر المهاجرة ("المساعدة اللغوية المبكرة ... جزء مهم من تحسين استعدادهم للمدرسة")، وإلى الأطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ("لتمهيد الطريق لإدماجهم لاحقًا في المدارس العادية") وأطفال مجموعات الروما (European Commission, 2011). وارتفعت نسبة الأطفال الملتحقين من عمر أربع سنوات إلى سنّ بداية التعليم الابتدائي من 93٪ في 2010 إلى 95٪ في 2019، بينما ارتفعت في كرواتيا من 70٪ إلى 82٪ وفي بولندا من 76٪ إلى 95٪ (Eurostat, 2021).

وفي السنوات الثلاث الماضية، ركّزت عدة تصريحات على ضمان استفادة شريحة الـ5٪ الأخيرة من الأطفال الصغار من التعليم. ودعت توصية المجلس الأوروبي لعام 2018 حول القيم المشتركة والتعليم الشامل والبُعد الأوروبي للتعليم إلى توفير التعليم والتدريب الشاملين وذات الجودة العالية على كافة المستويات وفي سن مبكرة وذلك لضمان "الاندماج الاجتماعي من خلال تزويد كلّ طفل بفرص عادلة ومتكافئة للنجاح " (European Council, 2018). وتعكس توصية المجلس الأوروبي لعام 2019 حول أنظمة التعليم والرعاية العالية الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة إطار الجودة الذي اقترحه فريق من الخبراء في العام 2014 (European Commission, 2014; European Council, 2019). وتتضمّن خطة عمل المفوضية الأوروبية بشأن الادماج والشمول 2021-2027 في أهدافها تشجيع مشاركة الأطفال من أصول مهاجرة في خدمات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي لا بدّ من تعزيزها لتعزيز التنوّع الثقافي واللّغوي (European Commission, 2020). وأخيرًا، تغطّي إستراتيجية الاتحاد الأوروبي الشاملة الجديدة حول حقوق الطفل ومبادرة الضمانة الأوروبية للطفل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. فيدعو المبدأ 11 من الضمانة الأوروبية الدول إلى توفير النفاذ المجاني والفعّال إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة الذي لا بدّ من أن يتميّز بالشمول وعدم التفرقة والجودة العالية (European Commission, 2021a).

فيما على كلّ دولة أن تضمن أن يكمل جميع الأطفال عامًا واحدًا على الأقلّ من التعليم ما قبل الابتدائي، فإنّ العديد من الدول ذات الدخل المتوسط والمرتفع تقدّم فرصًا إضافيةً للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (المحور 11.1). ففي فرنسا والمجر وإسرائيل والمكسيك، يبدأ القبول في دور الحضانة في سنّ الثالثة من العمر (OECD, 2020a). وفي أمريكا اللاتينية، تعتبر الأرجنتين ودولة بوليفيا المتعددة القوميات والبرازيل وكولومبيا وكوبا والجمهورية الدومينيكية والسلفادور أنّ للأطفال الحقّ في التعليم منذ الولادة. وتمنح دول أخرى، مثل كوستاريكا والهندوراس، هذا الحق بمجرّد أن يبلغ الطفل 3 أو 4 سنوات. وقد تبيّن من خلال تحليل سؤال رجعي الأثر موجّه إلى طلاب الصف الرابع، كجزء من دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، أنّ أكثر من 90٪ من هؤلاء الأطفال قد حصلوا على ثلاث سنوات أو أكثر من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في جمهورية كوريا والسويد ولكنّ النسبة تنخفض إلى 12٪ في المملكة العربية السعودية وإلى 8٪ في تركيا (**الشكل 11.4**).

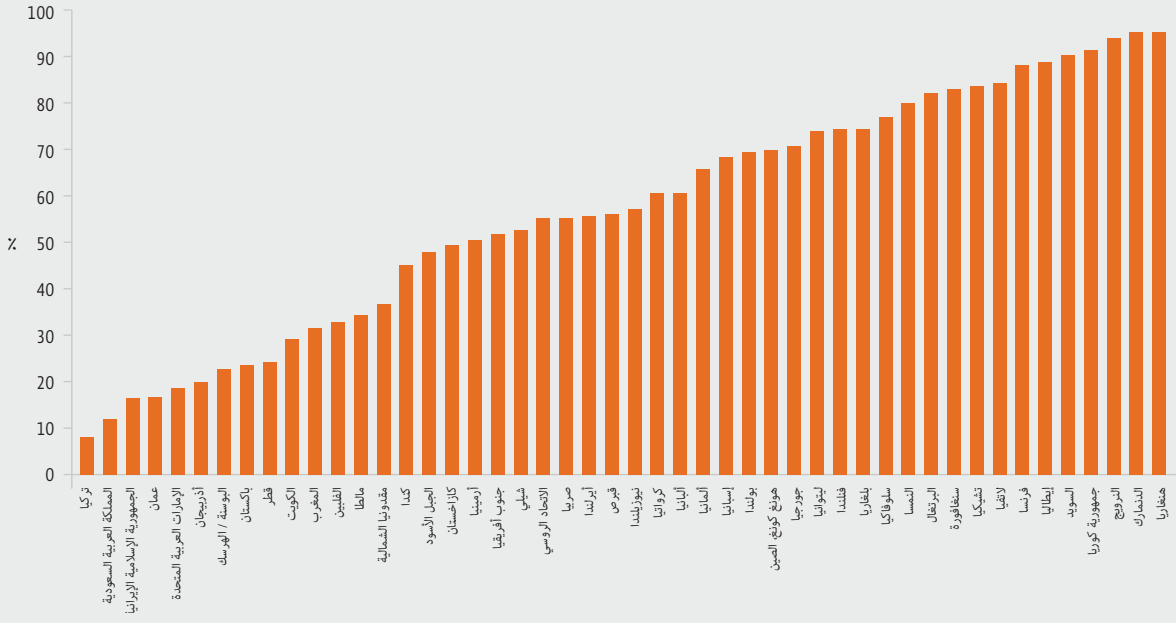
ترتفع حصّة الأطفال المنتمين إلى الفئات الأشد فقرًا وإلى المناطق الريفية من ملايين الأطفال المحرومين من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. فمن بين 61 دولةً شاركت إمّا في المسح العنقودي المتعدّد المؤشرات أو في المسح الديموغرافي والصحي (DHS) في 2012–2019، بلغ متوسّط نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 إلى 59 شهرًا الملتحقين بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 37٪. وتبيّن أنّ الأطفال الذين يعيشون في المناطق الحضرية أكثر احتمالًا للالتحاق بالتعليم (47٪) من الأطفال في المناطق الريفية (31٪). وسجّل التفاوت بين المناطق الحضرية والريفية مستوًى مرتفعًا بشكل خاص في البلدان التي لا يزال فيها الالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة منخفضًا جدًا، بما في ذلك بوروندي وكوت ديفوار وغينيا وغينيا بيساو والعراق وسيراليون، حيث كان الأطفال الذين يعيشون في المناطق الحضرية أكثر احتمالًا بست مرات على الأقلّ للالتحاق بالتعليم من أقرانهم في المناطق الريفية. وكانت التفاوتات في الالتحاق على أساس الثروة أكبر. فقد بلغت الحصة المتوسّطة للأطفال الأشد ثراءً الملتحقين بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (58٪) أكثر من ضعف حصة الأطفال الأشد فقرًا (24٪). وقد لوحظت فوارق كبيرة بشكل خاص في الكاميرون والكونغو وليسوتو ونيجيريا وصربيا وتركمانستان، حيث كانت نسبة التحاقهم أقلّ بنسبة 60 نقطةً مئويةً على الأقلّ من نسبة الأطفال الأشد ثراءً. (**الشكل 11.5**).

يبدأ التعلّم في المنزل، حيث يلهو الأطفال بالأغراض والمواد ويطوّرون لغتهم ويستكشفون العالم من حولهم. وخلال السنوات التكوينية الحاسمة يطوّر الأطفال المهارات المعرفية الأوسع التي تعدّهم للمدرسة. ويتمتّع الأطفال من فئات محرومة بمستويات أقلّ من مهارات التواصل واللّغة والدراية بالقراءة والكتابة.

الشكل 11.4:

في العديد من البلدان ذات الدخل المرتفع يحصل الأطفال على ما لا يقلّ عن ثلاث سنوات من التعليم ما قبل الابتدائي

طلاب الصف الرابع الذين حصلوا على *3* سنوات على الأقلّ من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، *2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_4

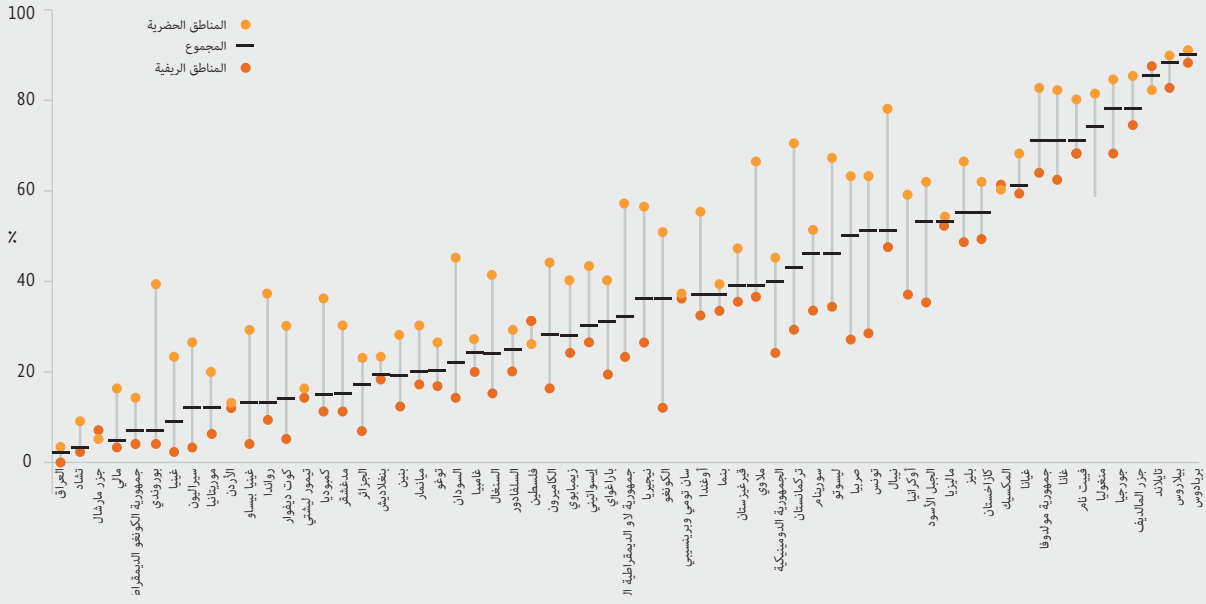
المصدر: الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي واليونسكو (2020).

الشكل 11.5:

إنّ الأطفال الفقراء والأطفال من المناطق الريفية أقلّ احتمالًا للالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

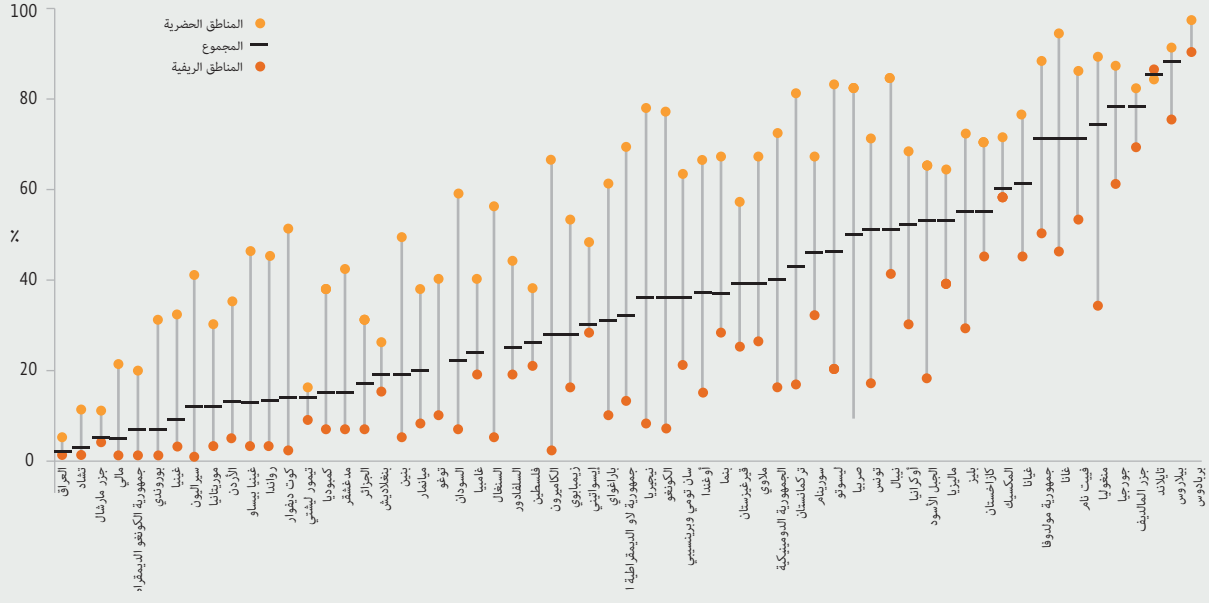
النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين *36* و*59* شهرًا الملتحقين حاليًا بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، بلدان مختارة، *2012-2019*

ب. حسب خُمَيْس الثروة



المصادر: قاعدة بيانات اليونيسف، المسح الديموغرافي والصحي والتقارير القطرية الخاصة بالمسح العنقودي المتعدد المؤشرات.

أ. حسب الموقع



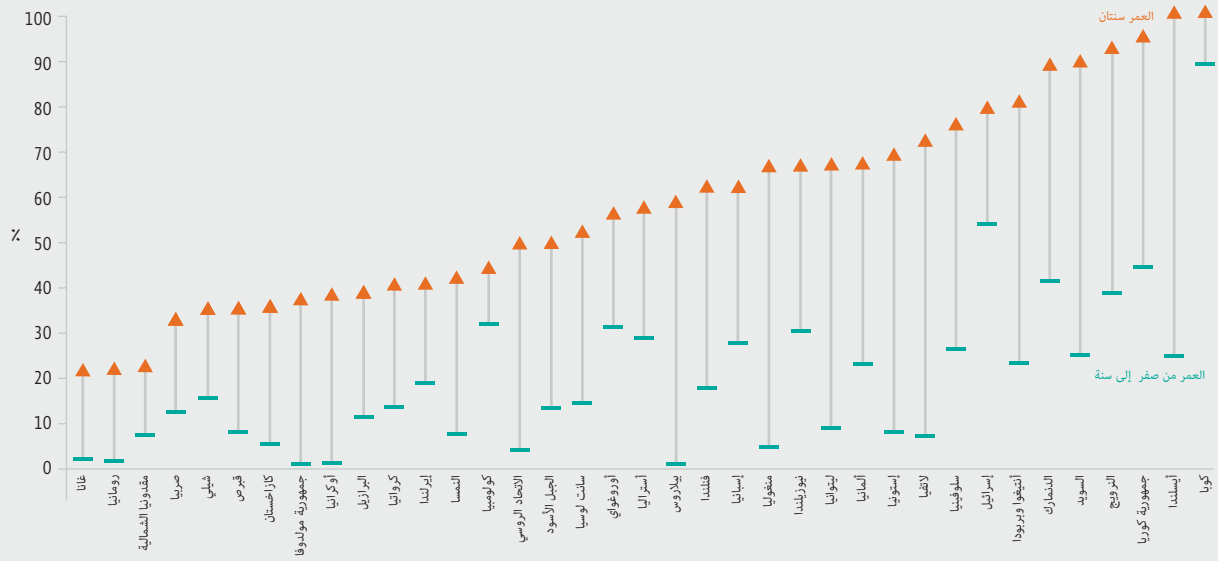
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_5

المصادر: قاعدة بيانات اليونيسف، المسح الديموغرافي والصحي والتقارير القطرية الخاصة بالمسح العنقودي المتعدد المؤشرات.

الشكل 11.6:

في بعض الدول، يشارك العديد من الأطفال ما دون سنّ الثالثة في برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

النسبة المئوية للأطفال ما دون سنّ الثالثة المسجّلين في برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، في بلدان مختارة متوسطة ومرتفعة الدخل، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig11_6

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

> في مقاطعة البنجاب الباكستانية تبيّن أنّ 29٪ من الأطفال من الأسر الأشد فقرًا الذين كانت تُقرأ لهم الكتب يكتسبون مهارات القراءة الأساسية، مقارنةً بـ 15٪ فقط من الأطفال الذين لا يتمتّعون بمثل هذا الدعم

ويقيس المؤشر المواضيعي 4.2.3 ما إذا كان الأطفال يتمتّعون ببيئة منزلية إيجابية ومحفّزة، تأتي في شكل مشاركة الكبار في مجموعة من الأنشطة كالقراءة أو النظر إلى الكتب المصورة؛ ورواية القصص؛ والغناء؛ واصطحاب الأطفال خارج المنزل؛ واللعب؛ وتسمية الأشياء والحساب و/أو الرسم. وتبيّن أنّ الممارسات الجيّدة في مجال تربية الأطفال، مثل القراءة لهم واستخدام اللّغة المعقّدة والاستجابة لحاجاتهم وإظهار الدفء في التفاعلات معهم تؤدي إلى نتائج نمائية أفضل (Winter, 2010). ويعدّ وجود من يقرأ الكتب للأطفال أمرًا مهمًا حيث يساعدهم على تطوير مهارات القراءة وتحسينها (Fletcher and Reese, 2005). وينطبق هذا بشكل خاص على الأطفال الذين يعيشون في الأسر الأشد فقرًا. ففي مقاطعة البنجاب الباكستانية تبيّن أنّ 29٪ من الأطفال من الأسر الأشد فقرًا الذين كانت تُقرأ لهم الكتب يكتسبون مهارات القراءة الأساسية، مقارنةً بـ 15٪ فقط من الأطفال الذين لا يتمتّعون بمثل هذا الدعم. وكانت الفوارق أقلّ وضوحًا بالنسبة إلى الأطفال من الأسر الأشد ثراءً (Brossard et al., 2020).

وفي الفترة الممتدة بين 2012 إلى 2019، وفي المتوسّط، تبيّن أنّ 62٪ من الأطفال استطاعوا المشاركة في أربعة أنشطة أو أكثر نظّمها شخص بالغ في الأسرة وذلك في 71 دولةً توفّرت فيها بيانات من المسوحات العنقودية المتعدّدة المؤشرات أو من المسوح السكانية الصحّية. وبلغت هذه النسبة أقلّ من 20٪ في غامبيا وسيراليون وتوغو. وتبيّن أيضًا أنّ الأطفال من الأسر الأشد ثراءً (73٪) أكثر احتمالًا للانخراط في الأنشطة التعلّمية والتحفيزية التي يقوم بها البالغون مقارنةً بأولئك من الأسر الأشد فقرًا (49٪). وكانت فجوة الثروة كبيرةً في مجال التحفيز المبكر في دول على غرار غينيا وهايتي وموريتانيا وباراغواي، حيث كانت النسبة المئوية للأطفال من الأسر الأشد ثراءً الذين شاركوا في أربعة أنشطة أو أكثر مع شخص بالغ ضعف نسبة الأطفال من الأسر الأشد فقرًا. ومن القيود المهمّة التي تعيق الأنشطة التحفيزية، على غرار القراءة المشتركة، توافر الكتب. ففي 70 دولةً ذات دخل منخفض ومتوسط، كان لدى 23٪ من الأطفال ثلاثة كتب على الأقلّ في المنزل. وفي نصف هذه البلدان، بلغت هذه الحصّة

أقلّ من طفل واحد من بين كلّ 10 أطفال، وفي 8 بلدان في أفريقيا جنوب الصحراء، وصلت هذه النسبة إلى أقلّ من طفل واحد من بين 100.

المحور 11.1: تبدأ الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة منذ الولادة

في حين أنّ المادة 28 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (UNCRC) لا تذكر صراحةً الحقّ في التعليم إلا بما يخصّ التعليم الابتدائي والثانوي والعالي، تنصّ المادة 6 على أنّ للأطفال الحق في النماء إلى "أقصى درجة ممكنة" كما وتنصّ المادة 29 على وجوب توجيه التعليم نحو تطوير قدرات الطفل "لتحقق أقصى إمكاناته". وتمّ تفسير ذلك على أنّ الحق في التعليم " يبدأ منذ الولادة" في التعليق العام رقم 7 على اتفاقية حقوق الطفل (United Nations, 2006) . وقد أنتجت عقود من البحث في علم الأعصاب أدلةً قويةً على أنّ التعلّم المبكر وعوامل أخرى تعزّز نماء الطفل. فبحلول العام الثالث من حياة الطفل، يكون 90٪ من دماغه قد اكتمل (Winter, 2020) .

وتميل مشاركة الأطفال ما دون سنّ 3 سنوات في برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أن تكون محدودةً، على الرغم من أنّها تصل إلى أكثر من 20٪ للأعمار من 0 إلى سنة وإلى أكثر من 60٪ لعمر السنتين في العديد من البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع (**الشكل 11.6**). وفي كوبا التي تحظى فيها برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بالأولوية منذ أكثر من 50 عامًا، أكثر من 80٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 0 وسنة و100٪ من الأطفال الذين تبلغ أعمارهم عامين ملتحقون بهذه البرامج. وتتوافر تدخلات قوية مشتركة بين القطاعات تركّز على التعليم والصحة وحماية الطفل منذ الحمل كما وهناك مشاركة قوية للمجتمع والأسرة، لا سيّما من خلال برنامج "علّم طفلك"، ممّا يزيد من قدرة هذه البرامج على أن تطال المناطق الريفية أو النائية (Laire, 2016).

لقد حاولت دول أخرى زيادة النفاذ من خلال اللوائح التنظيمية. فقد وضعت الدنمرك وإستونيا وفنلندا وألمانيا ولاتفيا والنرويج وسلوفينيا أطرًا تنظيميةً تكفل أماكن في برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لجميع الأطفال بعد نهاية الإجازة الوالدية (OECD, 2020a). كما وأدرجت غانا والموزمبيق الحقّ في النفاذ إلى الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة منذ الولادة في أهدافها السياسية التي يتعيّن تحقيقها تدريجيًا (Ghana Ministry of Women and Children's Affairs, 2004; Mozambique Ministry of Education and Human Development, 2020).

> الأطفال الأشد فقرًا هم الأكثر تضررًا في البرازيل حيث يفتقر 34٪ منهم إلى أماكن في برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مقارنةً بـ 7٪ من الأطفال الأشد ثراءً

ولا شكّ في أنّ كلفة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الأصغر سنًا هي تحدٍ فعلي حيث أنّ حصّةً كبيرةً من الانفاق تأتي من مصادر خاصة (**الفصل 6**). وفي كولومبيا وإسرائيل، تفوق حصّة المصادر الخاصة 80٪ من الإنفاق على برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مقارنةً بأقلّ من 30٪ لمرحلة ما قبل الابتدائي (OECD, 2019). وبالنسبة إلى الأطفال ما دون سن الثالثة على وجه الخصوص، يتجاوز الطلب العرض العام في معظم البلدان، وقد لا تُمنح الإعانات الحكومية منذ الولادة. ففي سلوفينيا يُقدّم التعليم ما قبل الابتدائي بشكل مجاني لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات. ذلك وتوفّر لوكسمبورغ التعليم ما قبل الابتدائي بشكل مجاني للأطفال بدءًا من سنّ الثالثة من العمر. ومنذ تشرين الأول/أكتوبر 2017، تمّ اعتماد نظام القسائم لتمويل 20 ساعةً من رعاية الأطفال المجانية في قطاع التعليم غير النظامي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنة و4 سنوات (Luxembourg National Youth Services, 2020).

وفي البرازيل 1.8 مليون طفل ما دون الثالثة من العمر غير ملتحقين بدور الحضانة بسبب نقص الأماكن و32٪ من الأطفال ما دون سن الثالثة ملتحقون بهذه الدور. والأطفال الأشد فقرًا هم الأكثر تضررًا، حيث يفتقر 34٪ منهم إلى أماكن في برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مقارنةً ب 7٪ من الأطفال الأشد ثراءً (IBGE, 2018). في ريو دي جانيرو، تمّ اعتماد نظام اليانصيب لزيادة النفاذ إلى هذه البرامج في الأحياء ذات الدخل المنخفض. لكن ذلك ما زال يمثل تحديًا كبيرًا. ويتمّ اتخاذ مبادرات لمعالجة هذه المشكلة من خلال زيادة اللجوء إلى الأمهات المجتمعيّات ودور الحضانة غير النظامية (Attanasio, 2017; Walker, 2019).

وحتى في البلدان المرتفعة الدخل، لا يزال النفاذ إلى الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يتوقّف إلى حدّ كبير على الخلفية الاجتماعية والاقتصادية. ففي فرنسا وأيرلندا، يزيد فارق مشاركة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 0 وسنتين في الأسر منخفضة الدخل والاسر مرتفعة الدخل عن 50 نقطةً مئوية. على النقيض من ذلك، في الدنمارك والسويد، تبلّغ نسبة 2٪ فقط من الأسر ذات الدخل المنخفض عن رغبتها في النفاذ إلى مزيد من رعاية الأطفال من دون أن تكون لها القدرة على تحمّل تكاليفها (OECD, 2020b). ويمكن للسياسات المحلّية أن تساعد في هذا الخصوص. فقد قامت آرهوس في الدنمارك، بإطلاق مشروع "بداية حياة آمنة" أو A Safe Start in Life الذي امتدّ بين 2014 و2017 وهدفه تطوير التعاون بين الزائرين الصحيين ومعلّمي الحضانة لدعم الآباء والأمهات الذين لديهم أطفال حديثي الولادة، وتعزيز ثقتهم ومعرفتهم بالأنشطة التي من شأنها أن تعزّز من رفاه أطفالهم (European Commission, 2021b).

وتختلف أنواع المشاركة في برامج الرعاية. ففي العديد من البلدان، تتوفّر البرامج للأطفال الأصغر بدوام جزئي ولساعات قليلة في الأسبوع فقط. ففي هولندا والمملكة المتحدة، يشارك الأطفال ما دون الثلاث سنوات في خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لأقلّ من 20 ساعةً في الأسبوع في المتوسط (OECD, 2017). وعلى الرغم من أنّ الأدلة حول

فوائد توفير هذه الخدمات بدوام كامل مقابل توفيرها بدوام الجزئي للأطفال الصغار ليست قاطعةً، يبقى أنّ عدد الساعات في الأسبوع التي يقضيها الأطفال ما دون سن الثالثة في برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يمكن أن يلعب دورًا مهمًا في مشاركة الوالدين في سوق العمل. وفي البلدان المرتفعة الدخل، يرتبط هذا الرقم ارتباطًا وثيقًا بمعدلات عمالة النساء بدوام كامل (OECD, 2018).

ومع ذلك، فإنّ أرقام المشاركة الرسمية لا تعكس سوى جزء من القصة. فعلى برامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أن تستوفي معايير معيّنة من حيث الكثافة وأهداف التعليم المقصودة والطاقم العامل فيها لكي تؤخذ في الاعتبار في التصنيف الدولي الموحد للتعليم (ISCED). ويضمّ المستوى 0 من هذا التصنيف مستويين فرعيين هما المستوى الفرعي ISCED 01 الذي يضمّ برامج النماء التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة وهي بشكل عام للأطفال حتى سنّ الثانية، بينما يضمّ المستوى الفرعي ISCED 02 التعليم ما قبل الابتدائي، بشكل عام من سنّ الثالثة إلى بداية التعليم الابتدائي. وقد تكون المشاركة عاليةً خاصةً في صفوف الأطفال الأصغر سنًا في البرامج المسجّلة التي تقدّم خدمات نظاميةً خارج نطاق التصنيف الدولي الموحّد للتعليم، مثل دور الحضانة المعروفة في فرنسا بتسمية crèches أو بتسمية amas في البرتغال. وفي اليابان، تبلغ نسبة الأطفال ما دون الثالثة المسجّلين في المستوى الفرعي 01 من التصنيف الدولي الموحد للتعليم 2٪ بينما 32٪ ملتحقون ببرامج مسجّلة خارج نطاق هذا التصنيف (OECD, 2021).

وغالبًا ما تفتقر الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى الاعتراف الرسمي فلا تعكس البيانات حقيقتها بالكامل. وقد تمّ الاعتراف بمزوّدي الخدمات غير الحكوميين وغير المسجّلين، وخاصةً الخدمات المخصّصة للأطفال ما دون الثلاث سنوات، في العديد من البلدان، من التعليم ما قبل الابتدائي في النيبال (World Bank and UNICEF, 2020) إلى رعاية الأطفال المنزليّة غير المرخصة في كندا (Varmuza et al., 2019). وفي الهند، يطرح العدد الكبير من مراكز الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة غير الحكومية وغير المسجّلة تحديًا في ما يتعلّق بالمساءلة وجمع البيانات الإدارية (Rao et al., 2021).

كوفيد-19

في ذروة إغلاق الحضانات ورياض الأطفال في أوائل نيسان/أبريل 2020، توقّف التعليم ما قبل الابتدائي لأكثر من 180 مليون طفل (Nugroho et al., 2021). في المتوسّط، تمّ إغلاق رياض الأطفال لمدة 78 يومًا في 2020، تراوحت بين 46 يومًا في البلدان ذات الدخل المرتفع و122 يومًا في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى (UNESCO et al., 2021). وقد قدّرت إحدى الدراسات أنّ عمليات الإغلاق بين آذار/مارس 2020 وشباط/فبراير 2021، أي ما يعادل خسارةً بلغت 19 مليار يوم من أيام التدريس، ستؤدي إلى خروج 11 مليون طفل إضافي عن المسار الصحيح، مع تركز الخسائر في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، ممّا يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة القائمة في العالم (McCoy et al., 2021).

وبحلول منتصف العام 2021، كانت هناك أكثر من 60 دولةً لم تعاود فتح رياض الأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية بالكامل. وعلى الرغم من أنّ أصغر المتعلّمين خسروا أيام تدريس في العام 2020 أكثر من طلاب المدارس الابتدائية والثانوية، إلا انّ احتمال نفاذهم إلى فرص التعلّم عن بعد في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل كان أقل. (Nugroho et al., 2021). وعلى الصعيد العالمي، أفاد 46٪ من البلدان أنّ 75٪ على الأقلّ من تلامذة المرحلة ما قبل الابتدائية تابعوا التعليم عن بعد عندما كانت المدارس مغلقة في العام 2020، وهذا ما يعدّ أقل بكثير من نسبة 64٪ من البلدان التي أبلغت عن الموضوع نفسه لطلاب التعليم الابتدائي (UNESCO et al., 2021). وقد وجدت دراسة استقصائية شملت 26 دولةً ذات دخل منخفض ومتوسط أنّ 19 دولةً تتمتّع بمنصات تعلّم وطنية عبر الإنترنت و14 لديها محتوى تعليمي للأطفال الصغار ولكن 6 منها فقط قد وضعت إرشادات أو تدريبًا للمعلمين في هذا المجال، وباكستان وحدها قامت بمراقبة مشاركة التلامذة (Galevski et al., 2021). وقد تبيّن أنّه في البيئات التي تتمتع بموارد جيدة، تمكّن معلمو مرحلة الطفولة المبكرة من التكيّف مع التدريس عن بعد فاكتسبوا الثقة حتى مع محدودية التوجيه أو غيابه (McKenna et al., 2021). ولكن في معظم البلدان، ظهرت عقبات كثيرة في وجه ضمان استمرارية التعلّم.

وحتى عندما كان التعلّم عن بعد متاحًا، كان الافتقار إلى تدريب المعلّمين، والصعوبات في تكييف التعلّم عن بعد للأطفال الصغار، والبيئات المنزلية المحرومة التي لا توفّر دعمًا كافيًا، من التحديات التي برزت. وقد تلقى معلّمو ما قبل الابتدائي توجيهات لضمان استمرارية التعلم في 55٪ من البلدان، مقارنةً بنحو 70٪ من البلدان قامت بتوفير هذه التوجيهات لمستويات التعليم الأخرى (اليونسكو وآخرون، 2021). وكان عدم الاستعداد السابق للقيام بالتدريس عن بعد من التحديات الرئيسية، لا سيّما من حيث استخدام التكنولوجيا لتنفيذ أنشطة مناسبة من الناحية النمائية، وكيفية العمل مع مقدمي الرعاية الذين قد لا يتمكّنون من تقديم ملاحظات حول مدى استجابة أطفالهم ومدى اكتسابهم للتعلّم (Atiles et al., 2021). وفي التعليم عن بعد، لا يحصل المعلّمون إلا على نتائج النشاط على غرار الصور والرسومات ومقاطع الفيديو وأوراق النشاطات ولكن لا يمكنهم مراقبة وتقييم نماء الطفل شخصيًا (Oktavianingsih and Arifiyanti, 2021). وفي استطلاع عبر الإنترنت لمربي الطفولة المبكرة، تبيّن أنّ 58٪ في آسيا والمحيط الهادئ لم يكونوا قادرين على مراقبة تقدم التعلّم، مما شكّل التحدي الأكبر بالنسبة إليهم بعد الافتقار إلى الإنترنت والأجهزة. أما في أفريقيا جنوب الصحراء، فقد بلغت نسبة المربين الذين أبلغوا عن هذه الصعوبة 46٪ (UNESCO, 2021a).

وعندما أصبح التدريس يتمّ عبر الإنترنت، لاحظ المربون أنّ الأطفال الصغار يفتقرون إلى التنظيم الذاتي والمهارات اللازمة لمتابعة التعليم على الشاشة لفترات طويلة. كذلك أكدوا أنّ شرح الأنشطة عبر الإنترنت تحد صعب. وقد أظهر استطلاع آراء لأولياء الأمور في الصين أنّه في حين أنّهم استخدموا مصادر التعلّم المجانية على الإنترنت بتوجيه من معلّمي المرحلة ما قبل الابتدائية، أكد 85٪ منهم أنّ أطفالهم لم يمضوا أكثر من 30 دقيقةً في كلّ مرة، فحوالي الثلث منهم أمضى أقلّ من 15 دقيقةً على الإنترنت في اليوم (Dong et al., 2020). وقد لعب حجم الفصل الدراسي عن بُعد دورًا مهمًا: فقد وجدت دراسة أجريت في الولايات المتحدة أنّه في الفصول التي تضمّ أكثر من 10 تلاميذ، كان للأطفال أدوار أقلّ، وكانوا أقلّ مشاركةً وفقدوا الاهتمام بشكل أسرع. ويمكن للأطفال الصغار الاستمرار في المشاركة لحصص طولها من 15 إلى 20 دقيقةً. أمّا الأطفال في سنّ التعليم ما قبل الابتدائي فيستمرّون في المشاركة لمدة تصل إلى 30 دقيقة. وتبيّن أنّ كلا المجموعتين العمريتين استجابتا للأغاني والقصص المشوّقة والموسيقى/الحركة (Szente, 2020).

وقد تمّ وضع سياسات وتدابير لدعم أولياء الأمور ومقدّمي الرعاية في حوالي ثلاثة أرباع البلدان: فقد أبلغ 62٪ من البلدان عن توفير مواد لتوجيه أولياء الأمور في مجال التعلّم المنزلي، لكن 44٪ فقط من البلدان منخفضة الدخل قدمت مثل هذه المواد إلى بعض أولياء الأمور، مقارنةً بـ 71٪ من البلدان ذات الدخل المرتفع. ومن بين التدابير الأكثر استخدامًا توفير الإرشادات أو النصائح أو المواد لمتابعة التعلّم في المنزل. وقد تمّ تعزيز الإرشادات المقدّمة لأولياء الأمور لدعم التعلّم في المنزل من خلال متابعة هاتفية منتظمة أجرتها 45٪ من الدول المرتفعة الدخل ولكن فقط 22٪ من الدول المنخفضة الدخل (UNESCO et al, 2020).

وإلى جانب التأثير طويل المدى على التعلّم، أدّى إغلاق مرافق التعليم المبكر والتفاعل المحدود مع العائلة الكبرى إلى حرمان الأطفال من التحفيز الاجتماعي والمعرفي خارج منازلهم (Yoshikawa et al., 2020)، وهو نقص تمّ تشبيهه بـ "جائحة الظلّ". (Howard-Jones et al., 2021). فالأطفال يزدهرون بصحبة الأطفال الآخرين والبالغين الذين يستجيبون لهم، ولا يمكن للتعلّم عن بعد أن يحلّ محلّ تلك التجارب (Pascal and Bertram, 2021). وقد واجه العديد من الأطفال العزلة الاجتماعية ومستويات توتّر متزايدة. وقد وجدت دراسة أجريت في ولاية ماساتشوستس الأمريكية أنّ 61٪ من أولياء الأمور لاحظوا تأثيرًا سلبيًا على النماء الاجتماعي والعاطفي للأطفال

وأنّ 53٪ من معلّمي الطفولة المبكرة لاحظوا ظهور تغيرات سلوكية: من هؤلاء المعلّمين، أبلغ 77٪ عن تغييرات سلبية، مثل ازدياد نوبات الغضب والبكاء وصعوبة الانفصال عن الوالدين، في حين أبلغ 23٪ منهم عن تغيرات إيجابية تتعلّق بالقدرة على التكيّف والمرونة (Hanno et al., 2021).

وازدياد التوتّر والضغط أمر بالغ الأهمية بشكل خاص بالنسبة إلى الأطفال من ذوي الإعاقات والذين يعانون من مشاكل الصحة النفسية كما وبالنسبة إلى لأولئك المعرّضين لمخاطر تتعلّق بالحماية. ففي الولايات المتحدة، أكّد نحو نصف المربّين الذين شملهم الاستطلاع أنّهم استخدموا استراتيجيات للتعامل بشكل مختلف مع الأطفال المعرّضين للهشاشة أو ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن 6٪ منهم فقط تعاونوا مع مقدمي خدمات على غرار معالجي النطق (McKenna et al., 2021). ويتطلّب الوصول إلى الطلاب المعرضين للهشاشة عن بُعد نهجًا يعتمد على مشاركة أصحاب المصلحة المختلفين والتعاون بين المعلّمين والمؤسسات المتخصصة. وفي الكاميرون ومقدونيا الشمالية، لم يتمّ تكييف البرامج الإذاعية والتلفزيونية والمواد التعليمية المطبوعة لحاجات الأطفال الذين يعانون من إعاقات بصرية وسمعية (Galevski et al., 2021). وبالنسبة إلى بعض الأطفال، شكّل فقدان إمكانية الوصول إلى المعلّمين خطرًا على سلامتهم. فقد أظهر تحليلٌ للبيانات المتعلّقة بضحايا العنف المنزلي التي تمّ الإبلاغ عنها لمكتب المدعي العام في مكسيكو سيتي انخفاضًا في معدّل التقارير حول سوء معاملة الأطفال بنسبة تتراوح بين 21٪ إلى 30٪، مع انخفاضات أكبر في البلديات الفقيرة، الأمر الذي يمكن أن يُعزى إلى الدور الذي يلعبه المربون في الكشف والإبلاغ عن هذه الاعتداءات بشكل مبكر (Cabrera-Hernandez and Padilla-Romo 2020).



ممرّضات متدرّبات في السنة الأخيرة يخضعن لامتحان في كلية الطب والعلوم الصحية المساعِدة في فريتاون، في سيراليون.

مصدر الصورة: UNICEF/Olivie Asseli

الرسائل الرئيسية

بين العامَين 2012 و2015، أجاب ما يصل إلى مشارك من كل 5 مشاركين تتراوح أعمارهم بين 15 و35 عامًا في 33 بلدًا منخفضة ومتوسطة الدخل أنهم تابعوا تدريبًا داخليًا أو تلمذة صناعية واحدة على الأقل مع صاحب عمل في إطار تعليمهم.

لا يتيح التعليم الثانوي المهني الوصول إلى التعليم العالي في ربع البلدان، الأمر الذي يقلّل من جاذبيته.

بلغ معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي 39٪، بعد أن نما بنحو نقطة مئوية واحدة سنويًا منذ العام 2000. وهو يتراوح بين 9٪ في أفريقيا جنوب الصحراء و78٪ في أوروبا وأمريكا الشمالية.

يحصل حوالى 40٪ من الطلاب في 19 دولة غالبيتها من الدول ذات الدخل المرتفع على قروض للتعليم العالي. في البرازيل وشيلي، تأخّر سداد أكثر من 40٪ من قروض الطلاب لمدة ثلاثة أشهر على الأقل.

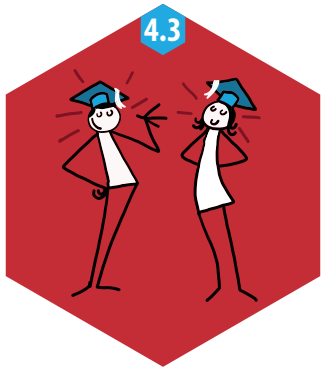
في 35 بلدًا أوروبيًا، كانت نسبة 90٪ من مشاركة البالغين في التعليم تتمّ برعاية صاحب العمل فيما كانت 40٪ مقدمة من صاحب العمل.

كان احتمال أن يحصل البالغون الأستراليون والبريطانيون والكوريون والروس والسويسريون الذين أنهوا تعليمهم العالي على 10 فرص تدريب أو أكثر في حياتهم أكبر برمّتين من أولئك الذين أنهوا التعليم الثانوي.

عانى التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني الأمرَّين خلال جائحة كوفيد-19 لأن نحو 80٪ من البرامج تركّز على المهارات العمليّة التي ينبغي اكتسابها حضوريًا.

في الولايات المتحدة، انخفض الالتحاق بالجامعات بنسبة 6.5٪ بين العامَين 2019 و2021 وبنسبة 13٪ على الأقلّ في المؤسسات الخاصة الهادفة للربح التي تصل مرحلة التعليم فيها إلى أربع سنوات وفي المؤسسات العامة التي تتألّف مرحلة التعليم فيها من سنتَين.

الفصل 12



الغاية 4.3

التعليم المهني والتقني والتعليم العالي وتعليم البالغين

ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول العام 2030

المؤشر العالمي

4.3.1 - معدّل مشاركة الشباب والبالغين في التعليم النظامي وغير النظامي وفي التدريب خلال الإثني عشر شهرًا الماضية، حسب الجنس

المؤشرات المواضيعية

4.3.2 - نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي حسب الجنس

4.3.3 - نسبة المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني (لمن تتراوح أعمارهم بين *15* و*24* سنة) حسب الجنس

تتناول الغاية 4.3 ومؤشّراتها فرص التعليم خارج المدارس الابتدائية والثانوية الأكاديمية العامة وما بعدها، أي التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني والتعليم العالي وتعليم البالغين. في الواقع، لا يتوفّر لمعظم المتعلمين في العديد من البلدان سوى القليل من هذه الفرص. وتُسجّل اختلافات كبيرة بين البلدان تعكس على الأرجح القيود المختلفة أكثر مما تعكس التفضيلات.

التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني

يعزّز التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني النمو الاقتصادي، بما في ذلك من خلال الارتقاء بالأبعاد الرئيسية للإدماج الاجتماعي (Ali Asadullah, 2019). غير أن هذا القطاع لا يزال يعاني من نقص التمويل وغالبا ما يتعرّض للإهمال. ففي البلدان المنخفضة الدخل، يستفيد 1٪ فقط من الشباب من التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، في المتوسّط (**الشكل 12.1**). والأمر يعكس الى حدّ ما المستويات الإجمالية المنخفضة للمشاركة في التعليم الثانوي. ومع ذلك، لا توفّر فرص التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني المرتبطة حصريًا بالتعليم الثانوي العام بديلاً حقيقيًا. علاوةً على ذلك، يتمثّل أحد الانتقادات الأكثر شيوعًا التي تطال توفير خدمات منخفضة الأداء في مجال التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في أن هذا القطاع يعتمد بشكل مفرط على المدرسة ولا يتّصل باحتياجات أصحاب العمل (ILO, 2020). ويبقى توفّر فرص التلمذة الصناعية المصمّمة لتعزيز مثل هذه الروابط قليلًا (**الإطار 12.1**).

في السنوات الخمس عشرة الماضية، زادت بعض البلدان بشكل كبير من نسبة مشاركة الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عامًا في التدريب المهني. وبذلت كل هذه البلدان جهودًا كبيرة، مدعومةً بالإرادة السياسية والالتزام، لتوسيع خدمات التعليم المهني وإصلاح نظام التدريب الحالي (**الشكل 12.2**).

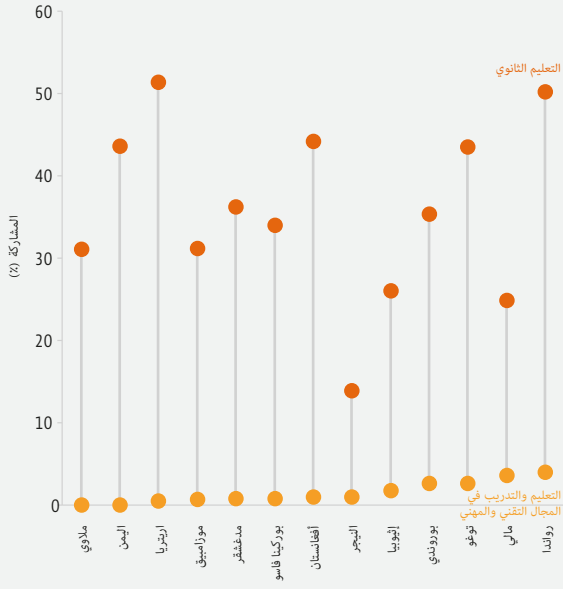
في أوروغواي، مهّد قرض من بنك التنمية للبلدان الأمريكية الطريق لإصلاح منهجي لنظام التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني ولإعادة إطلاقه في أواخر التسعينات (Cardozo, 2008)، تلاه إطار تشريعي جديد للتعليم في العام 2008 (INEEd, 2014). وقد شمل إصلاح نظام التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في البلاد، على مرّ السنين، إنشاء المعهد الوطني للتوظيف والتدريب المهني؛ وإطلاق التعلّم في مكان العمل، بما في ذلك التلمذة الصناعية؛ والاعتراف بالتعلّم المُسبق؛ وتطوير الإطار الوطني للمؤهلات الذي من المتوقع أن يضمن جودة التدريب المقدّم من قبل حوالى 1000 مؤسسة عاملة في هذا البلد، بما في ذلك المؤسسات الخاصة (ILO, 2019).

أدّت المساعدة التي قدّمتها الجهات المانحة أيضًا دورًا رئيسيًا في تعزيز عملية تحديث نظام التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في

الشكل 12.1:

يستفيد عدد قليل جدًا من التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في البلدان المنخفضة الدخل

معدل المشاركة في التعليم التقني والمهني، الأشخاص بين *15* و*24* عامًا، وإجمالي معدل الالتحاق الصافي في التعليم الثانوي، بلدان مختارة منخفضة الدخل، *2015-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

أرمينيا. فبين العامَين 2007 و2013، قدم الاتحاد الأوروبي حوالى 40 مليون يورو لتجديد كليات التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني وتحويلها إلى مراكز امتياز إقليمية (Arribas and Papadakis, 2019). واستنادًا إلى إطار تنظيمي أُعيد تحديده يتماشى مع التعليم المهني الأوروبي، ضاعفت أرمينيا نسبة الطلاب في التعليم الثانوي المهني بين العامَين 2011 و2019 (ETF, 2020).

وكان لتحديث مراكز التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني القائمة وإنشاء مراكز جديدة دور فعّال في جذب الطلاب في بوروندي وإندونيسيا. ففي بوروندي، حيث كان 20,000 طالب يلتحقون ببرامج مهنية في العام 2011 (World Bank, 2014)، وصل العدد إلى حوالى 80,000 في العام 2017 بعد إنشاء مراكز التعليم التجاري في كل بلدية. وساعدت الشراكات مع قطاع الأعمال في تعزيز عملية توفير التدريب المحلي (Burundi Ministry of Education and AFD, 2018). قامت إندونيسيا، من جهتها، بتوسيع المدارس الثانوية المهنية وكليات المجتمع ما بعد المرحلة الثانوية وبإعادة تنشيطها في إطار إعادة إطلاق نظام التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، بما يتماشى مع التوسّع في التعليم الإلزامي (OECD

الإطار 12.1:

التلمذة الصناعية تبقى نادرة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل

تُعتبر التلمذة الصناعية إحدى طرق توفير التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني خارج البيئة المدرسية[1]. يمكن أن تستجيب التلمذة الصناعية الحسنة التصميم لنقص في المهارات، وأن تدعم الشباب في اكتساب مجموعات من المهارات المعقّدة وفي الانتقال السلس من المدرسة إلى العمل، وأن تقضي في نهاية المطاف على بطالة الشباب (Aivazova, 2013). وفي هذا الصدد، تمكّنت كلّ من النمسا وألمانيا وسويسرا، التي تتمتّع بتاريخ قوي في مجال التلمذة الصناعية، من الحفاظ على معدلات توظيف الشباب المرتفعة. وتستخدم البلدان الثلاثة برامج التدريب المهني بكفاءة، مع التركيز بشكل خاص على المتسربين المحتملين من المدارس (Dolado, 2015).

في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، تُعدّ التلمذة الصناعية أقل شيوعًا وأقل نظامية، بما يتماشى مع المستويات المرتفعة من اللانظامية في سوق العمل. وتكون التلمذة الصناعية أيضًا أقل ارتباطًا بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني داخل المدارس. نتيجةً لذلك، لا يتوفّر سوى عدد قليل من الإحصاءات حول انتشارها. ويُعتبر أحد المصادر المحتملة «مسح الانتقال من المدرسة إلى العمل»، الذي أجرته منظمة العمل الدولية في 33 بلدًا بين العامَين 2012 و2015. وقد تضمّن هذا المسح السؤال التالي: «هل تابعت تدريبًا داخليًا (تدريبات داخلية)/ تلمذة صناعية واحدة (أو أكثر) مع صاحب عمل في إطار تعليمك؟». في المتوسط، أجاب ما يقارب 1 من كل 5 مشاركين تتراوح أعمارهم بين 15 و35 عامًا أنهم تابعوا هكذا تدريب.

كان معدل الانتشار يميل إلى أن يكون أعلى في البلدان ذات الدخل المتوسط الأعلى في وسط وشرق أوروبا. ففي جمهورية مولدوفا وصربيا وأوكرانيا، تابع ما بين 40٪ و50٪ من الشباب تدريبًا داخليًا أو تلمذة صناعية. وقد تفاوت الانتشار وفق الفقر المقدّر ذاتيًا. ففي الأسر التي ذكرت أنها فقيرة، تابعت نسبة 11٪ تدريبًا داخليًا أو تلمذة صناعية، مقارنةً ب 28٪ في الأسر الميسورة الحال. أما في البلدان ذات الدخل المرتفع مثل المملكة المتحدة، فيُعدّ التدريب الداخلي الرفيع المستوى إحدى الاستراتيجيات التي تسمح للشباب الذين يتمتعون بامتيازات بتعبئة موارد الأسرة للتقدّم على أقرانهم (Wright and Mulvey, 2021).

ترتفع النسبة المئوية للأشخاص الذين تابعوا تدريبًا داخليًا أو تلمذة صناعية وصولًا إلى سنّ 30 عامًا، ثم تبلغ ذروتها متى بلغ الأشخاص هذا العمر. والفروق بين الجنسَين في هذا الصدد ضئيلة في المتوسّط، على الرغم من أن احتمال إبلاغ الرجال عن تدريب داخلي أو تلمذة صناعية هو أكبر بمرّتَين من احتمال قيام النساء بذلك في ليبيريا (15٪ من الرجال و7٪ من النساء) وملاوي (9.5٪ من الرجال و4٪ من النساء).

أشارت بعض الأدلة إلى أن التلمذة الصناعية كانت بمثابة بديل للتعليم والتدريب النظاميَين في المجال التقني والمهني. وكانت الأقل شيوعًا بين خريجي التعليم الثانوي (8٪) والتعليم ما بعد الثانوي (11٪)، فيما كانت أكثر شيوعًا بكثير في صفوف أولئك الذين أنهوا الثانوية العامة (36٪) أو التعليم ما بعد الثانوي (23٪) مقارنةً بالذين أنهوا التعليم الابتدائي فقط (19٪)، لربّما بسبب الخلط بينها وبين التدريب الداخلي. وكانت النسبة المئوية للأشخاص الذين تابعوا تدريبًا داخليًا أو تلمذة صناعية أعلى بكثير في أوساط العاملين في القطاع النظامي.

أكملت عيّنة فرعية من المستجيبين يوميات وصفوا فيها سجّلهم الكامل المتعلّق بأنشطة سوق العمل التي استمرت أكثر من ثلاثة أشهر. في حين لا يزال هذا السجلّ يخلط بين التلمذة الصناعية والتدريب الداخلي، أدّت مدّة الثلاثة أشهر كحدّ أدنى، بالإضافة إلى استثناء التدريب الذي تابعه الشخص أثناء الدراسة، إلى استبعاد التدريب الداخلي. وباستخدام هذا المعيار الأكثر صرامةً، لم تشمل التلمذة الصناعية سوى 2٪ من العيّنة الصغيرة لمُكملي اليوميات، مما لا يسمح بمزيد من التفصيل. ومع ذلك، تمّت مراعاة هذه البيانات وتبيّن أن التلمذة الصناعية لم تحقّق بعد إمكاناتها في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل.

1 يعتمد هذا الإطار على Bonomelli Carrasco (2021).

and Asian Development Bank, 2014). وقد ساعدت الشراكات مع الشركات الخاصة على توسيع المشاركة وتحسين مطابقة المناهج المهنية مع احتياجات سوق العمل (Triyono and Moses, 2019).

تمامًا كما هي الحال في إندونيسيا، تطلّب تمديد التعليم الإلزامي زيادةً كبيرة في عدد المدارس المهنية في كوستاريكا (OECD, 2017). وجاء ارتفاع المشاركة في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني نتيجة زيادة التمويل وآليات التنسيق الجديدة التي تشرك الأحزاب الاجتماعية والاقتصادية. وأصبحت متطلبات القبول أقل صرامةً (Guzmán, 2011) وتم توسيع الخدمات المزوّدة من خلال خدمات تقنية وتخصصات جديدة (Alvarado Calderón and Mora Hernández, 2020; Beirute

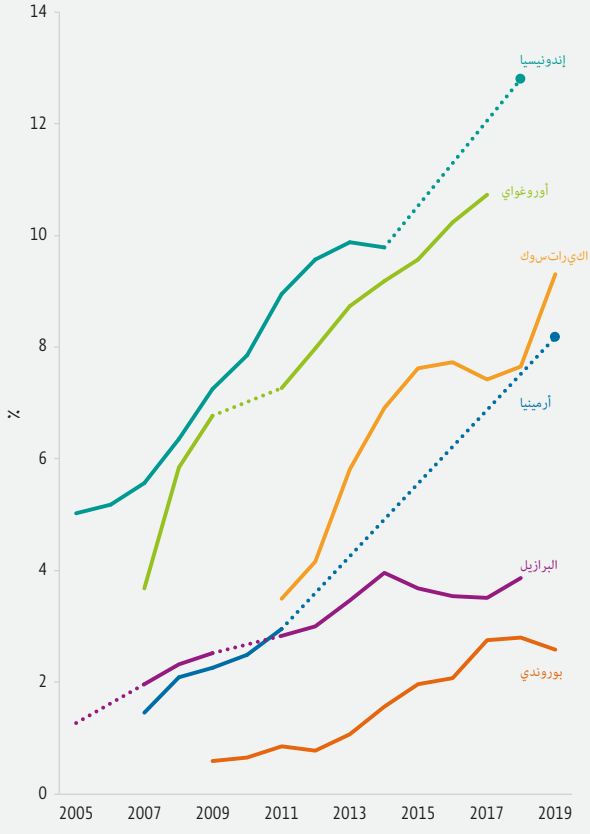
Brealey, 2018). نتيجةً لذلك، ارتفعت نسبة الطلاب الملتحقين بمعاهد Colegios Técnicos Profesionales العامة من 22٪ في العام 2010 إلى 32٪ في العام 2018 (Camacho-Calvo et al., 2019).

طبع التعاون القوي عبر القطاعات والتركيز على الطلاب من الأسر الأكثر حرمانًا عملية إعادة إطلاق التدريب المهني في البرازيل. فقد أُنشئ البرنامج الوطني Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) في العام 2011 وقدّم دورات مهنية مجانية في المعاهد الفيدرالية وموّل فرص التدريب وتجارب التلمذة الصناعية لمعالجة استمرار التسرّب وانخفاض المشاركة في التدريب (Rambla et al., 2020). ويهدف برنامج PRONATEC إلى تعزيز التعاون بين الوزارات

الشكل 12.2:

عزّزت بعض البلدان المشاركة في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني خلال السنوات الأخيرة

معدل المشاركة في البرامج التقنية والمهنية (*15-24* سنة)، بلدان مختارة، *2005-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_2

المصدر: مجموعة بيانات اليونيسف.

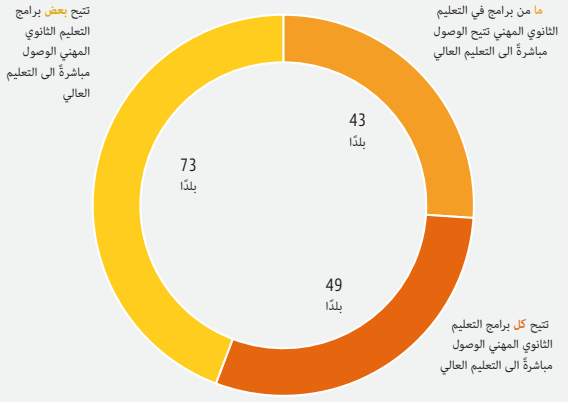
التي يمكن أن تطلب توفير برامج تدريبية محددة في قطاعات متنوّعة. على الرغم من ذلك، كان التدريب يميل إلى عكس قدرة مقدمي التدريب، بدلاً من الاحتياجات المحددة (OECD, 2020). ولم يتمّ بالتالي تحقيق المشاركة والجودة المتوقّعتَين (OECD, 2015). وفي العام 2014، بدأت الحكومة بتقليص التمويل المُخصّص لبرنامج PRONATEC (UNESCO-UNEVOC) and National Council for the Federal Network of Vocational Institutions, 2018.

> في 30٪ من البلدان، يتمتّع جميع خريّجي المدارس الثانوية المهنية بإمكانية الوصول المباشر إلى التعليم العالي

الشكل 12.3:

لا يتيح التعليم الثانوي المهني الوصول إلى التعليم العالي في ربع البلدان

عدد البلدان، حسب وجود برامج للتعليم الثانوي المهني تتيح الوصول إلى التعليم العالي أو لا، *2019*



ملاحظة: إستند التحليل إلى توفّر مستويات إسكد 351 و352 و353 دون الوصول الى التعليم العالي و354 مع الوصول المباشر إلى التعليم العالي.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_3

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

قد لا يبدو التعليم الثانوي المهني خيارًا جذابًا إذا نُظر إليه على أنه «طريق مسدود» (Field and Guez, 2018). يصحّ هذا الأمر بشكل خاص إن لم تؤمّن الشهادة الثانوية المهنية خيار الانتقال مباشرةً إلى التعليم العالي، على عكس الشهادة الثانوية العامة. وهذه هي الحال في ربع البلدان بالنسبة إلى جميع أشكال التعليم الثانوي المهني (**الشكل 12.3**). على النقيض من ذلك، في 30٪ من البلدان، يتمتّع جميع خريّجي المدارس الثانوية المهنية بإمكانية الوصول المباشر إلى التعليم العالي. وفي أماكن أخرى، تتعايش مسارات المدارس الثانوية المهنية التي تتيح الوصول إلى التعليم العالي مع تلك التي لا تؤمن هذه الإمكانية. وتطلب أداة جمع البيانات التابعة لليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي تفاصيل حول الالتحاق بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني اللذين يتيحان الوصول المباشر إلى التعليم العالي، غير أن البيانات لا تُنشر بشكل روتيني.

عندما يفتقر خريّجو المدارس الثانوية المهنية إلى إمكانية الوصول إلى التعليم العالي، يمكن فتح الطريق أمامهم بأساليب مختلفة. فيمكن ترفيع الأشكال الحالية للتعليم الثانوي المهني لتلبية متطلبات الالتحاق بالتعليم العالي (مثلًا من خلال الاندماج مع الثانوية العامة، كما هي الحال في البرازيل). ويمكن ترفيع الأشكال الحالية للتعليم ما بعد الثانوي المتاحة لخريجي الثانوية المهنية إلى مستوى التعليم العالي، كما يمكن اعتماد أشكال جديدة من التعليم الثانوي المهني التي تؤمن إمكانية الوصول المباشر إلى التعليم العالي. إلى جانب ذلك، يمكن اعتماد أشكال جديدة من التعليم العالي التي تفرض متطلبات دخول أقل تقييدًا، على غرار

«جامعات العلوم التطبيقية» في البلدان الأوروبية، بما في ذلك ألمانيا وهولندا وسويسرا (Field and Guez, 2018). من الناحية العملية، كانت الإصلاحات التي طالت التعليم العالي أكثر شيوعًا، مثل ترفيع شهادات التعليم المهني (في التمريض مثلًا) أو إنشاء مؤسسات جامعية بديلة ولكن مُعترف بها بالكامل على شكل جامعات مفتوحة.

في طاجيكستان، أنشأت إحدى الجامعات الحكومية المتخصّصة في مجال التكنولوجيا «ليسيه» lycée ضمن هيكل الجامعة في التسعينات من القرن الماضي لتوفير التعليم التقني الأساسي للطلاب في الصفَّين التاسع والعاشر. واعتُبر الامتحان النهائي بمثابة اختبار للقبول في الجامعة (Sabzalieva, 2020). في الآونة الأخيرة، قام برنامج EUX الدنماركي، الذي تمت تجربته في العام 2010 قبل أن يتوسّع ليشمل 24 مهنة في العام 2015، بإنشاء مسار مهني نحو الجامعة (Jørgensen, 2015). وقد أتاح هذا البرنامج المختلط تحسين مبادرة سابقة كانت تمنح مؤهلات الوصول إلى التعليم المهني والجامعي غير أنه كان يُنظر إليها على أنها توفر القليل من الوقت إذا ما قورنت باكتساب المؤهلات الواحد تلو الآخر. ومع ذلك، يُعتبر توفّر المسارات غير كافٍ. فبرنامج EUX متطلّب ولا يصل إلا إلى 2٪ من طلاب التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (Jørgensen, 2017). في إستونيا، تُعتبر المسارات مفتوحة من حيث المبدأ، ولكن في العام 2016، استفاد 21 طالبًا فقط يلتحقون بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني من سنة إضافية تؤدي إلى الحصول على مؤهلات للالتحاق بالتعليم العالي (Musset et al., 2019).

التعليم العالي

شملت المشاركة العالمية في التعليم العالي 118 مليون امرأة و110 ملايين رجل في العام 2019. وبلغ معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي 39٪، واستمر بتسجيل نمو متوسط مطرد يبلغ حوالى نقطة مئوية واحدة في السنة منذ العام 2000. هذا وتراوحت القيم الإقليمية من 9٪ في أفريقيا جنوب الصحراء إلى 78٪ في أوروبا وأمريكا الشمالية.

هذه الأرقام مستمدّة من البيانات الإدارية حول الالتحاق بالتعليم العالي. ترسم بيانات المسح حول الحضور صورة مختلفة في العديد من البلدان (**الشكل 12.4**). وبصرف النظر عن الأخطاء في بيانات الالتحاق أو الحضور، قد يقلّل الالتحاق من تقدير الحضور إذا التحق العديد من الطلاب بمؤسسات لا يتم احتسابها في الإحصائيات الرسمية لأنها، على سبيل المثال، تفتقر إلى الاعتراف أو الاعتماد. وعلى العكس من ذلك، قد يبالغ الالتحاق في تقدير الحضور إذا تم تسجيل عدد كبير من الأشخاص بشكل اسمي فقط، لا سيّما عندما تكون الرسوم الدراسية مجانية وعندما يفضي وضع الطالب الى امتيازات، كالنقل المدعوم مثلًا. في بعض الولايات الألمانية، كان إدخال الرسوم وما تلاه من إعادة اعتماد التعليم العالي الخالي من الرسوم الدراسية على مدار العشرين عامًا الماضية مصحوبًا بنقاشات حول التسجيل الاسمي ولكن غير النشط، بما في ذلك المزايا والسيئات القانونية والعملية للالتحاق فقط بغرض الاستفادة من الامتيازات المتعلقة بوضع الطالب. في ألمانيا، في شهادة الفيزياء ذات التسجيل المفتوح، حضر أقلّ من 30٪ من الوافدين الجدد خلال الفصول الصيفية 2013 و2014 و2015 الدورات أو خضعوا للامتحانات (Düchs and Ingold, 2016).

تقارن نسب المشاركة الإجمالية بين عدد الأشخاص من أي عمر الذين يلتحقون بمستوى تعليمي معيّن أو يحضرون مع حجم الفئة العمرية المقابلة. ومتى كان ذلك متاحًا، تُفضّل النسب الصافية التي تأخذ في الاعتبار التحاق الأفراد في العمر المناسب وحضورهم فقط، وقد حلت جميعها محلّ نسب المشاركة الإجمالية في التعليم الابتدائي والثانوي. ولكن في التعليم العالي، نادرًا ما تتوفر بيانات الالتحاق حسب العمر للإحصاءات الدولية، لذلك لا يمكن احتساب نسب الالتحاق الصافية. علاوةً على ذلك، وعلى عكس المستويات التعليمية الأدنى، لا سيما الإلزامية منها، فإن التوقّع المعياري للالتحاق في سن معينة أضعف بكثير. ولأغراض احتساب نسب المشاركة الإجمالية في التعليم العالي، عادةً ما تُستخدم السنوات الخمس التي تلي مباشرةً الشريحة العمرية لطلاب المرحلة الثانوية.

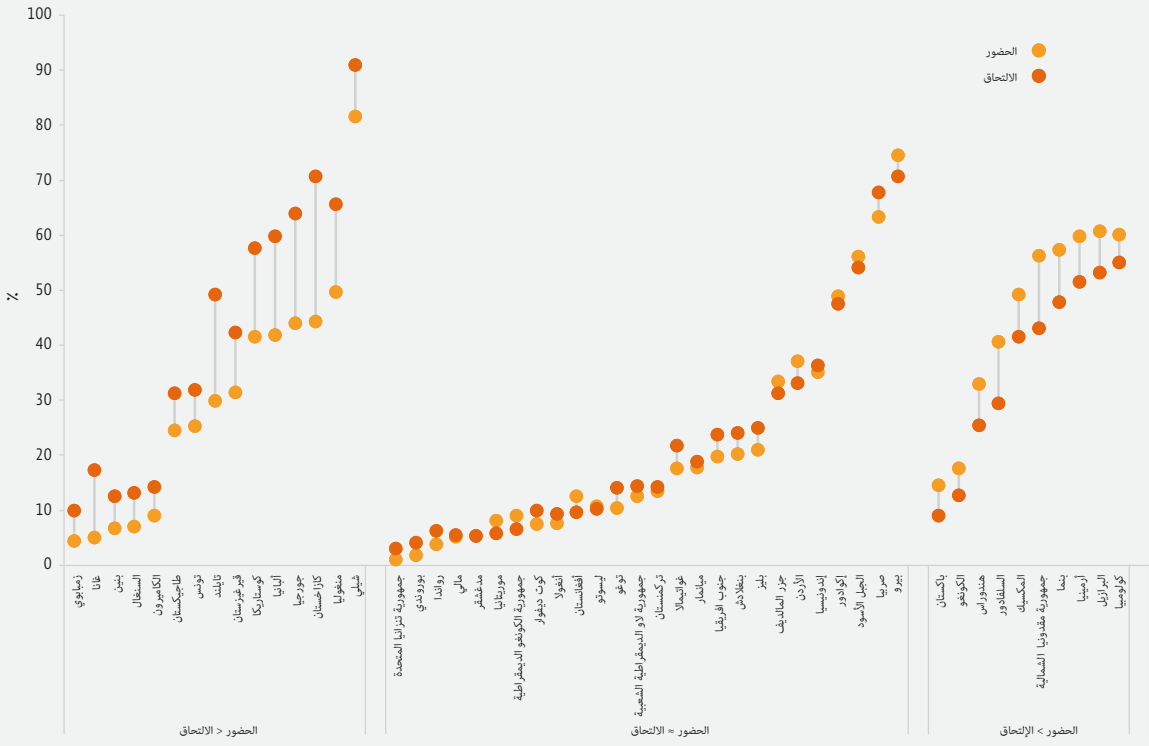
على الرغم من ذلك، فإن الدراسة الجامعية في الأعمار الأعلى شائعة. ففي العديد من البلدان الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء، يزيد احتمال أن يلتحق الشباب بالتعليم العالي بعد المرحلة العمرية التقليدية البالغة خمس سنوات مقارنةً باحتمال التحاقهم خلال أول عامَين منها (**الشكل 12.5**). في نصف البلدان التي لديها بيانات حديثة، يكون الحضور في الفئة العمرية الأكبر أعلى بمرتين أو أكثر. ويمكن أن يعكس الحضور في الأعمار الأكبر تأخيرًا في التخرّج، لكنه ينتج أيضًا عن الدخول المتأخر، وهو ليس مشكلة بحدّ ذاتها. ومع ذلك، يمكن للاختلافات الكبيرة في المواصفات العمرية للطلاب الجدد والمستمرين في التعليم العالي أن تشوّه عملية مقارنة نسب المشاركة الإجمالية.

تدعو الغاية 4.3 إلى جعل التعليم العالي في متناول الجميع. وعلى عكس المستويات الأدنى للتعليم، حيث غالبًا ما يقوم القطاع العام بتمويل مقدمي الخدمة من القطاع الخاص أو بالتعاقد معهم مباشرةً، يتطلّب التعليم العالي الخاص على الدوام تقريبًا أن يقوم الطلاب أو أسرهم بتغطية التكلفة الكاملة لهذه الخدمات. وغالبًا ما يُنظر إلى الرسوم الدراسية المرتفعة على أنها استثمار يستحقّ العناء، نظرًا للوعد بتحقيق دخل أعلى مدى الحياة – على الرغم من عدم إمكانية الوفاء بهذا الوعد للجميع. ومع ذلك، لا تؤدي القدرة على تحمّل تكاليف التعليم العالي من منظور الحياة برمّتها الى جعله ميسور التكلفة مُسبقًا. فالدراسة الاقتصادية لتقاسم التكلفة في التعليم العالي تستند بشكل حاسم إلى الوافدين المحتملين الذين لا يواجهون قيود ائتمانية. هذا وقد نمت قروض الطلاب بمختلف أنواعها لتصبح سوقًا بقيمة تريليون دولار. ومع ذلك، لا تحقّق هذه القروض دائمًا هدفها من حيث الممارسة. فلا يُعتبر قرض الطالب المصمّم بشكل سيئ أو الترتيبات المعادلة غير قابلة للاستدامة بالنسبة الى العديد من الخريجين فحسب، بل تكون أيضًا مصدر دخل ضعيف للحكومة (**المحور 12.1**).

الشكل 12.4:

بيانات الالتحاق بالتعليم العالي قد تبالغ في تقدير الحضور الفعلي أو تقلّل من شأنه

نسب الحضور والالتحاق الإجمالية في التعليم العالي، *2015-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_4

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 12.5:

التعليم العالي المتأخر هو المعيار في العديد من البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء

معدلات الحضور في التعليم العالي بعد عام واحد وبعد عامّين على بدء المرحلة العمرية النظرية للالتحاق به، بلدان مختارة من أفريقيا جنوب الصحراء، *2015-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_5

المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات مسح الأسر.

المحور 12.1: تواجه أسر كثيرة مشاكل لجهة سداد ديون الطلاب

أصبحت القروض الطلابية أداة شائعة بشكل متزايد لتعزيز الوصول بتكلفة معقولة إلى التعليم العالي. والأدوات هذه متوفرة حاليًا في أكثر من 70 بلدًا بدرجات متفاوتة. في الواقع، كانت الحصة المتوسطة لطلاب التعليم العالي الذين يتلقون قرضًا طلابيًا عامًا أو برعاية حكومية في 19 دولة مرتفعة الدخل بغالبيتها تبلغ 40٪، وكانت النسبة تتراوح بين 1٪ في سويسرا و42٪ في جنوب أفريقيا و84٪ في نيوزيلندا (**الشكل 12.6**). يمكن أن تعزّز القروض الطلابية الوصول بتكلفة أقل بالنسبة إلى الحكومات مقارنةً بالإعانات الدراسية أو المنح الدراسية والمنح، ويمكن أن تساعد حتى في تحسين الإنصاف ومعدلات الإكمال ونتائج الخرّيجين في سوق العمل. وتتيح القروض الطلابية التي تغطي أيضًا تكاليف المعيشة للطلاب التمتّع بالاستقلال المالي عن أولياء أمرهم (Ziderman, 2017).

على الرغم من ذلك، غالبًا ما تفشل قروض الطلاب في الوفاء بوعدها بزيادة الوصول والقدرة على تحمّل التكاليف. ففي البرازيل، من أصل 2.2 مليون قرض طلابي جديد بين العامَين 2009 و2015، تُرجم أقل من النصف على شكل عمليات التحاق جديدة. وقد أخذ غالبية القروض الجديدة طلابٌ كانوا ملتحقين بالفعل أو كانوا سيلتحقون على أي حال (Brazil Ministry of Economy, 2017). في الولايات المتحدة، أدى جزء كبير من الزيادة في ديون الطلاب الوطنية إلى ارتفاع الرسوم الدراسية بدلاً من معدلات الالتحاق الجديدة (Lucca et al., 2017).

قد تسجّل القروض الطلابية أيضًا معدلات اقبال مختلفة حسب المجموعة السكانية أو نوع البرنامج. فالدراسات تشير إلى تدنّي احتمال أن يحصل الأشخاص الذين يكرهون المخاطرة، والذين قد يكونون ممثّلين بشكل مفرط في بعض المجموعات العرقية أو المهاجرة أو بين الأسر الفقيرة، على قروض طلابية (Boatman et al., 2017). في اليابان، يؤدي النفور من الديون في صفوف الأسر الفقيرة إلى تحويل الطلاب من المدارس الثانوية العامة إلى المدارس الثانوية المهنية، مما يعيق احتمال التحاقهم بالتعليم العالي (Furuta, 2021).

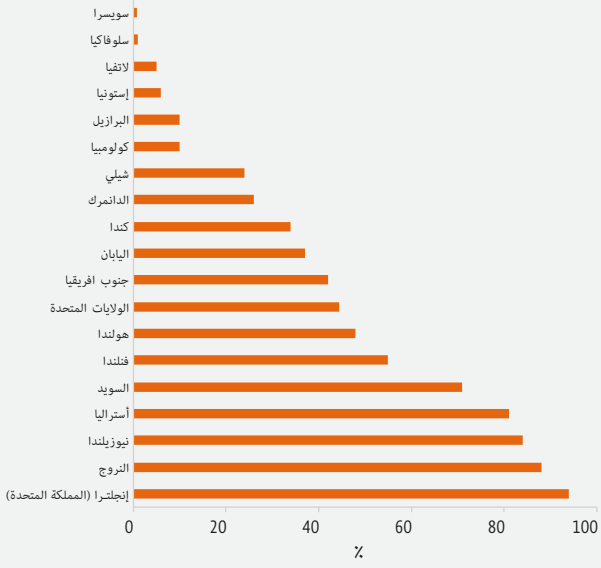
إن المستويات المرتفعة للديون التي يحملها العديد من الطلاب معهم إلى مرحلة البلوغ تدعو إلى التساؤل عما إذا كانت القروض الطلابية ميسورة التكلفة بالفعل. ويختلف متوسط الدين عند التخرّج اختلافًا كبيرًا حسب البلد ويعتمد على مستوى الرسوم الدراسية وتكاليف المعيشة، ومقدار المساعدة أو الإعانات الدراسية، وشروط سداد القرض. ففي إنجلترا (المملكة المتحدة)، حيث حصل نحو 95٪ من طلاب التعليم العالي على قرض طلابي، يبلغ متوسّط الدين عند التخرّج 50,000 دولار أمريكي (OECD, 2019). ويمكن أن يرتفع هذا المستوى بسرعة إذا واجه الطلاب مشكلة في السداد، إذ قد تضيف المؤسسات رسومًا متأخرة أو تستخدم وكالات تحصيل الديون الهادفة للربح والتي يمكن أن تضيف 30٪ إلى 40٪ إلى المبلغ الأصلي، كما هي الحال في الولايات المتحدة (Kolodner, 2021).

تُعتبر المستويات المرتفعة للتخلّف عن سداد القروض الطلابية والتأخّر في السداد بالتالي غير مفاجئة. في البرازيل وشيلي، كانت أكثر من 40٪ من عقود القروض الطلابية في مرحلة الإهلاك تشهد تأخيرًا في السداد يبلغ ثلاثة أشهر على الأقل، وهو ما يكفي للمساس بالسمعة الائتمانية للمقترضين (**الشكل 12.7**). مما لا شكّ فيه أن الوضع مقلق بدرجة أكبر بالنسبة إلى أولئك الذين يتسرّبون من الدراسة، إذ يزداد احتمال حصولهم على إيرادات أقل وتأخّر المدفوعات والتخلّف عن سداد قرضهم. ففي شيلي، عرف أكثر

الشكل 12.6:

يحصل جميع الطلاب تقريبًا على قرض في بعض البلدان، ولا يحصل أي منهم تقريبًا على قرض في بلدان أخرى

حصّة طلاب التعليم العالي الذين يتلقون قروضًا طلابية عامة أو برعاية حكومية، بلدان مختارة، *2018* أو آخر سنة متاحة



ملاحظة: بالنسبة إلى كندا، يتم تضمين قروض الطلاب الفيدرالية فقط.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_6

المصدر: Cerdan-Infantes (2018); INEP (2018); NCES (2020); OECD (2019); Parliamentary Monitoring Group (2020)Parliamentary Monitoring Group (2020).

> في الكثير من البلدان، يبدو أنّ مستوى الدخل المطلوب للمؤتمنين كي يُعيدوا تسديد قروضهم الطلابية مرتفعاً جداً، لا سيَّما بالنسبة إلى الخريجين الأكثر فقراً

من 70٪ من المقترضين الذين تسرّبوا تأخيرات ملحوظة في دفع القروض الطلابية، مقارنةً بـ 34٪ ممن تخرّجوا (Ingresa, 2019). وفي الولايات المتحدة، تسجّل المدفوعات المتأخرة والتخلّف عن السداد أعلى مستوياتها متى كانت الديون منخفضة — حوالى 2000 دولار أمريكي – ومن المرجّح أن يعود ذلك إلى طلاب تركوا الدراسة في وقت مبكر (D'Amato, 2021).

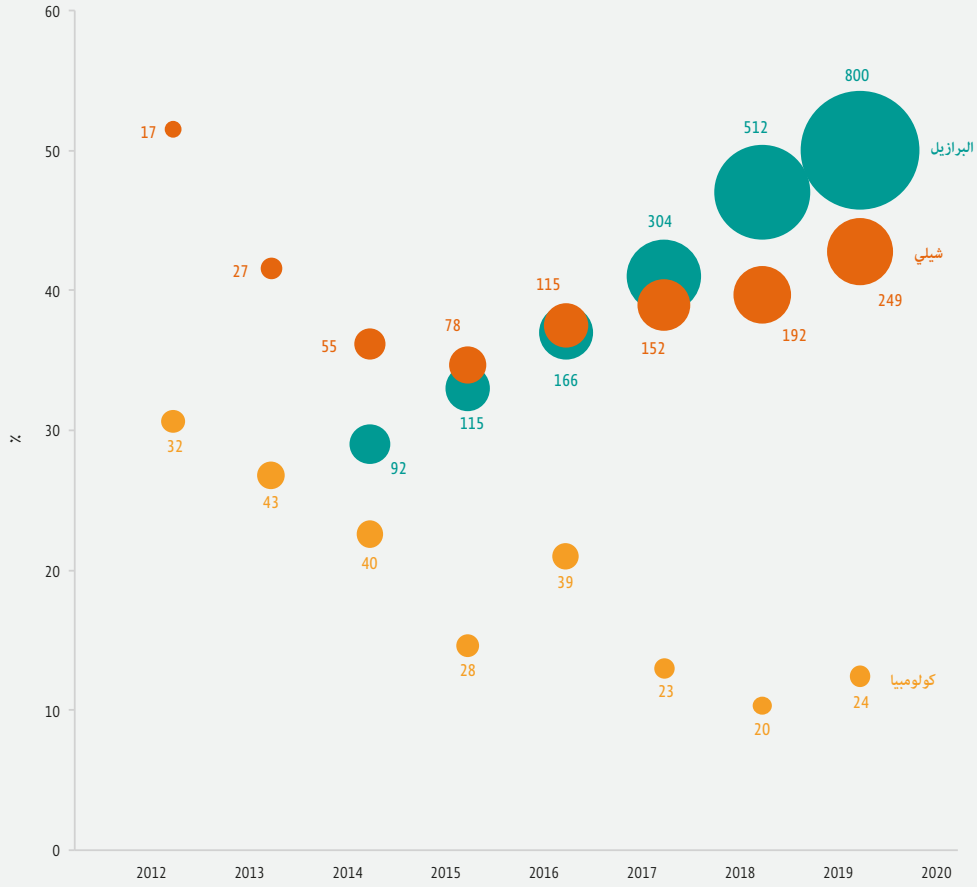
يمكن أن تتفاقم الصعوبات في سداد القروض الطلابية لتتحوّل إلى مشاكل مالية إضافية، نظرًا إلى أن الأسر تملك دخلًا أقلّ تنفقه وسمعة ائتمانية سيئة، مع العلم أن المسألتَين يمكن أن تعيقا الوصول إلى مزيد من الائتمان. من غير المرجح أن يشتري مقترضو القروض الطلابية منازل (Mezza et al., 2019) وأن يدّخروا للتقاعد (Rutledge et al., 2018). وبقدر ما يُسهل الحصول على قرض طلابي، بقدر ما يكون من المستحيل التخلّص منه في العديد من البلدان، حتى من خلال إجراءات تسوية الديون أو الإفلاس (Eurofound, 2020; Latham, 2020).

يمكن أن يطرح المستوى المرتفع لديون الطلاب المُستحقّة، التي تراكمت عبر العديد من العائلات، مخاطر على اقتصاد أي بلد. ففي الولايات المتحدة، حيث تضاعف ديون الطلاب ثلاث مرات تقريبًا بين العامَين 2007 و2019 (Latham, 2020) لتصل إلى 1.6 تريليون دولار أمريكي (Federal Reserve, 2020)، برزت مخاوف من أن يعيق هذا الأمر نمو الشركات الصغيرة (Ambrose et al., 2015) وأن يهدد قدرة الأسر على مواجهة الأزمات المالية (Elliott and Nam, 2013). فبمجرد أن تتضخّم ديون الطلاب، يُصعب على الحكومات إيجاد مخرج سهل، نظرًا إلى أن برامج التسامح قد تُعتبر ارتدادية وغير عادلة وقد تؤدي إلى زيادة تكاليف التعليم العالي (D'Amato, 2021; Lowrey, 2020).

الشكل 12.7:

أصبحت صعوبات السداد أكثر شيوعًا في البرازيل وشيلي

عدد عقود القروض الطلابية التي تشهد تأخيرًا من *90* يومًا على الأقل وحصّتها، البرازيل وشيلي وكولومبيا، *2012-2020*



ملاحظة: تشير الملصقات إلى عدد عقود القروض الطلابية مع تأخير في السداد يصل إلى 90 يومًا على الأقل.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_7

المصدر: طلبات معلومات رُفعت إلى حكومات البرازيل (FNDE, 2020) وشيلي (Ingresa, 2020) وكولومبيا (ICETEX, 2020).

حاولت بعض البلدان معالجة هذه المخاوف من خلال فرض سقف للديون لكن مبالغ القروض القصوى لا تكفي في كثير من الأحيان لتغطية كل من الرسوم وتكاليف المعيشة. ويمكن أن يأتي نقص الاقتراض بمشاكله الخاصة، مثل تقليل الوصول إلى القروض. وقد يدفع الطلاب أيضًا إلى العمل لساعات أطول (Black et al., 2020)، مما قد يترك آثارًا ضارة على الأداء الأكاديمي (Callender, 2008; Kalenkoski and Pabilonia, 2010) والصحة البدنية والعقلية (Oviatt et al., 2017) والوقت اللازم للإكمال (Darolia, 2014). في الولايات المتحدة، دفعت سقوف القروض الطلابية أولياء الأمور إلى الاقتراض بشكل متزايد للمساعدة في تمويل تعليم أولادهم – ويحصل ذلك عادةً في مرحلة من حياتهم يكون فيها الدخل راكدًا وسرعان ما ينخفض مع تقاعدهم. بين العامَين 2014 و2019، ارتفع عدد المستفيدين من برنامج القرض الفيدرالي Parent PLUS بنسبة 13٪ فيما زاد المبلغ المقترض بنسبة 36٪. وترافقت الزيادة في الاقتراض مع ارتفاع في حالات التخلّف عن السداد: ففي العام 2019، بلغ المبلغ المُستحقّ من 3,6 مليون ولي أمر 96 مليار دولار أمريكي (Fletcher et al., 2020).

تمثّل إصلاح واعد أكثر للسياسات في التحوّل من القروض التي يتم سدادها وفق الزمن والمستخدمة على نطاق واسع (من قبيل الرهن العقاري) إلى قروض مشروطة بالدخل. فقد اعتمد عدد متزايد من البلدان أنظمة القروض التي تعتمد بشكل كامل أو جزئي على الدخل، بما في ذلك أستراليا وإثيوبيا وهنغاريا وهولندا ونيوزيلندا وجمهورية كوريا وجنوب أفريقيا والولايات المتحدة وإنجلترا (المملكة المتحدة) (Britton et al., 2019; Yizengaw, 2007; Ziderman, 2017).

بالإضافة إلى خفض التكاليف الإدارية المترتّبة على الحكومات، تحدّد القروض المشروطة بالدخل أعباء السداد لتقليل احتمال مواجهة صعوبات عند السداد في المستقبل. وقد حدّدت أستراليا الحد الأقصى لنسبة سداد مثل هذه القروض من الدخل السنوي ب 8٪ ونيوزيلندا 9٪ وإنجلترا وويلز (المملكة المتحدة) 10٪. أضف إلى ذلك أنه من خلال توفير التأمين ضد الدخل المنخفض أو البطالة، أدى اعتماد مثل هذه القروض إلى زيادة الوصول العام إلى التعليم العالي في بعض البلدان. ففي أستراليا، أدى اعتماد الرسوم الدراسية — بالتزامن مع القروض المشروطة بالدخل – إلى زيادة الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي، بما في ذلك في أوساط الطلاب من الأسر المنخفضة الدخل (Chapman, 2016).

ساعدت قصص النجاح في البلدان ذات الدخل المرتفع على الارتقاء بهذا النوع من إصلاحات القروض في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. فعلى سبيل المثال، ساعد خبراء من أستراليا والمملكة المتحدة في تطوير مقترحات بشأن القروض المشروطة بالدخل تم تبنّيها في البرازيل وإثيوبيا، وشاركوا في المناقشات العامة حول هذا الموضوع في كولومبيا وماليزيا (Chapman and Dearden, 2018; Filizola, 2019; IPEA, 2019; Woodhall, 2007). ومع ذلك، هناك نقاش حول مدى ملاءمة القروض المشروطة بالدخل في البلدان الأقل نموًا. فهذه القروض المشروطة بالدخل تتطلّب نظامًا شاملاً لضرائب الدخل أو لتحصيل الضمان الاجتماعي يحدد مدفوعات السداد ويتتبّعها ويجمعها (Ziderman, 2017). وفي هذا الصدد، تواجه البلدان الأفقر تحديات، مثل القطاعات غير النظامية الواسعة أو التمويل الحكومي القصير الأجل وغير الكافي المطلوب لمثل هذه البرامج. في إثيوبيا، سجّلت ضريبة الخرّيجين (التي هي نوع معدّل من القروض المشروطة بالدخل) التي تم إدخالها في العام 2003 نسبة استرداد منخفضة للكلفة (Portela and Gebremedhin, 2020)، ويرجع ذلك على الأرجح إلى قدرة التحصيل الضعيفة للنظام الفيدرالي، وأرباح الخريجين التي جاءت أقلّ من المتوقّع، والمستويات العالية من هجرة الأدمغة (Woldegiorgis, 2008).

يمكن أن تشكّل القروض الطلابية أداة قوية للتخفيف من القيود المالية وزيادة الوصول إلى التعليم العالي، لكن السياسات وميزات التصميم تترك آثارًا مهمة على قدرة البرامج على جعل التعليم العالي ميسور التكلفة وعلى زيادة الوصول إلى التعليم العالي بشكل منصف.

تعليم البالغين

يشير المؤشّر 4.3.1 إلى المشاركة في تعليم البالغين النظامي وغير النظامي وفي التدريب خلال الاثني عشر شهرًا الماضية. وفي هذا الإطار، يتمثّل أحد التحديات التي طال أمدها في تغطية البيانات الضعيفة خارج أوروبا، بالتزامن مع إمكانية المقارنة المحدودة لمصادر البيانات البديلة، لا سيما عندما تشير إلى المشاركة في الشهر الفائت بدلاً من ذلك.

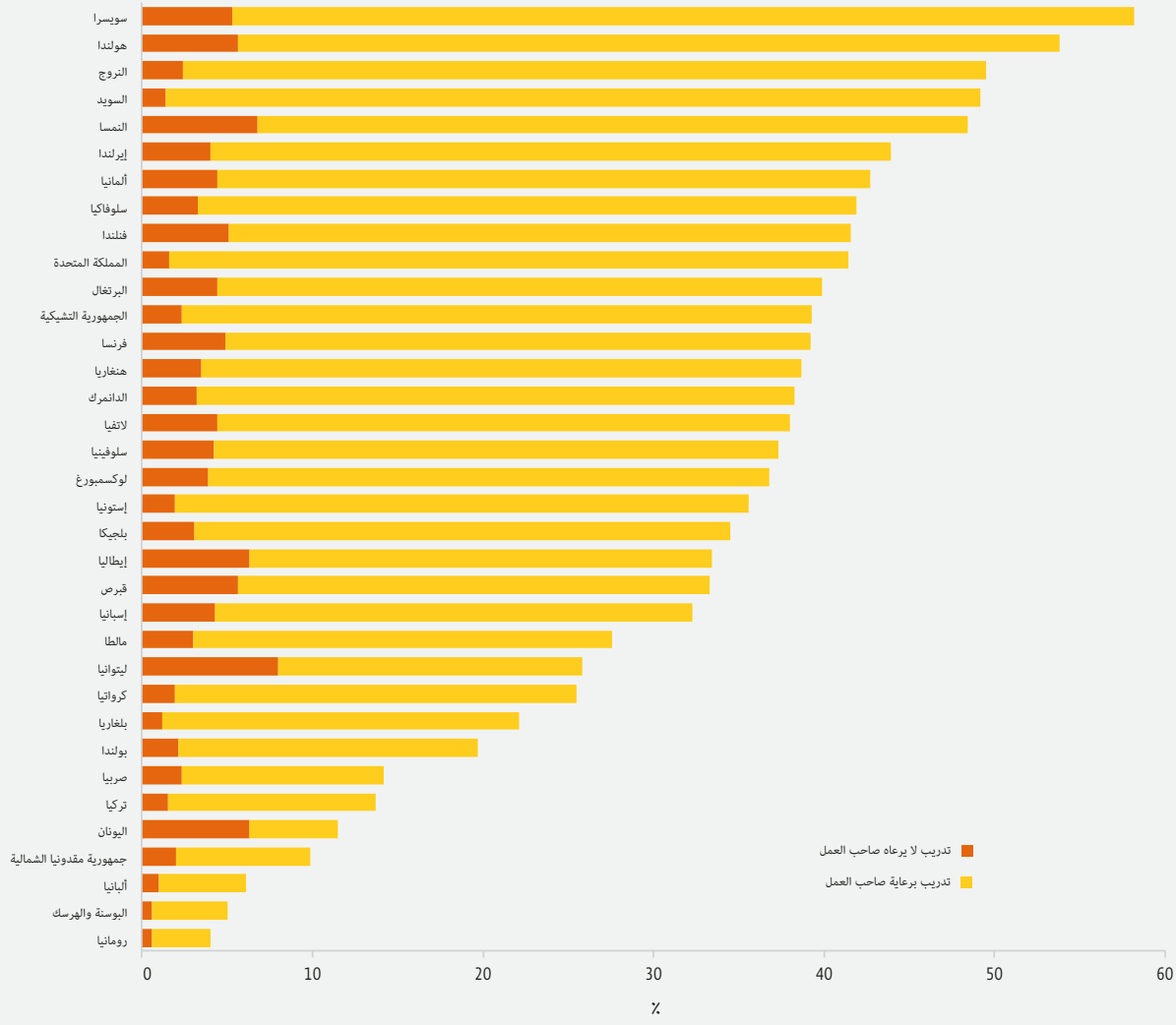
على الرغم من أن المشاركة في تعليم البالغين أعلى بكثير في البلدان ذات الدخل المرتفع، إلا أن معظمها يتم برعاية صاحب عمل. ففي 35 بلدًا أوروبيًا، شكّل التدريب الذي يرعاه صاحب العمل نحو 90٪ من الإجمالي (**الشكل 12.8**). لكن رعاية صاحب العمل وحدها لا تتيح التغلّب على القيود الأخرى، مثل احتياجات رعاية الأطفال، أو تغطية جميع التكاليف المباشرة. وبناءً على ذلك، لا يتم استخدام جميع أشكال الرعاية المقدّمة (Pulkkinen, 2021).

> تمثّل إصلاح واعد أكثر للسياسات في التحوّل من القروض التي يتم سدادها وفق الزمن والمستخدمة على نطاقٍ واسع إلى قروض مشروطة بالدخل

الشكل 12.8:

يدفع أصحاب العمل معظم تكاليف المشاركة في التدريب المرتبط بالوظيفة في أوروبا

مشاركة البالغين في التدريب المرتبط بالوظيفة، برعاية صاحب العمل، البلدان الأوروبية، *2016*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_8

المصدر: قاعدة بيانات المكتب الاحصائي للاتحاد الأوروبي.

من الواضح أن أصحاب العمل في القطاع الخاص يؤدون دورًا مهمًا عبر تأمين الرعاية لهكذا أنشطة، على الرغم من أن البيانات تشمل القطاع العام. في الواقع، يمثّل أصحاب العمل وجمعياتهم 40٪ من خدمات التدريب المرتبطة بالوظيفة في 35 دولة شملتها الدراسة (**الشكل 12.9**). وبالتالي، يجب أن تستهدف سياسات التعليم والتدريب الأفراد الذين هم خارج سوق العمل ولا يستطيعون الوصول إلى التدريب الذي يرعاه صاحب عمل (Henehan, 2020). وتستطيع مراكز التعلم المجتمعي، في هذا الإطار، تلبية هذه الحاجة (**المحور 12.2**). فحتى بالنسبة إلى الموظفين، قد يكون وقت متابعة التدريب بأهمية الرعاية التي يؤمنها صاحب العمل، مما يوضح الحاجة إلى تدخّل عام على شكل إجازة تعليمية (**المحور 12.3**). من الناحية النظرية، قد يُتوقع من أصحاب العمل ألا يقلّلوا من الاستثمار في تدريب موظفيهم دون إعانات. أما في الممارسة العملية، فالأدلة ليست حاسمة.

> يمثّل أصحاب العمل وجمعياتهم 40٪ من خدمات التدريب المرتبطة بالوظيفة في 35 دولة أوروبية

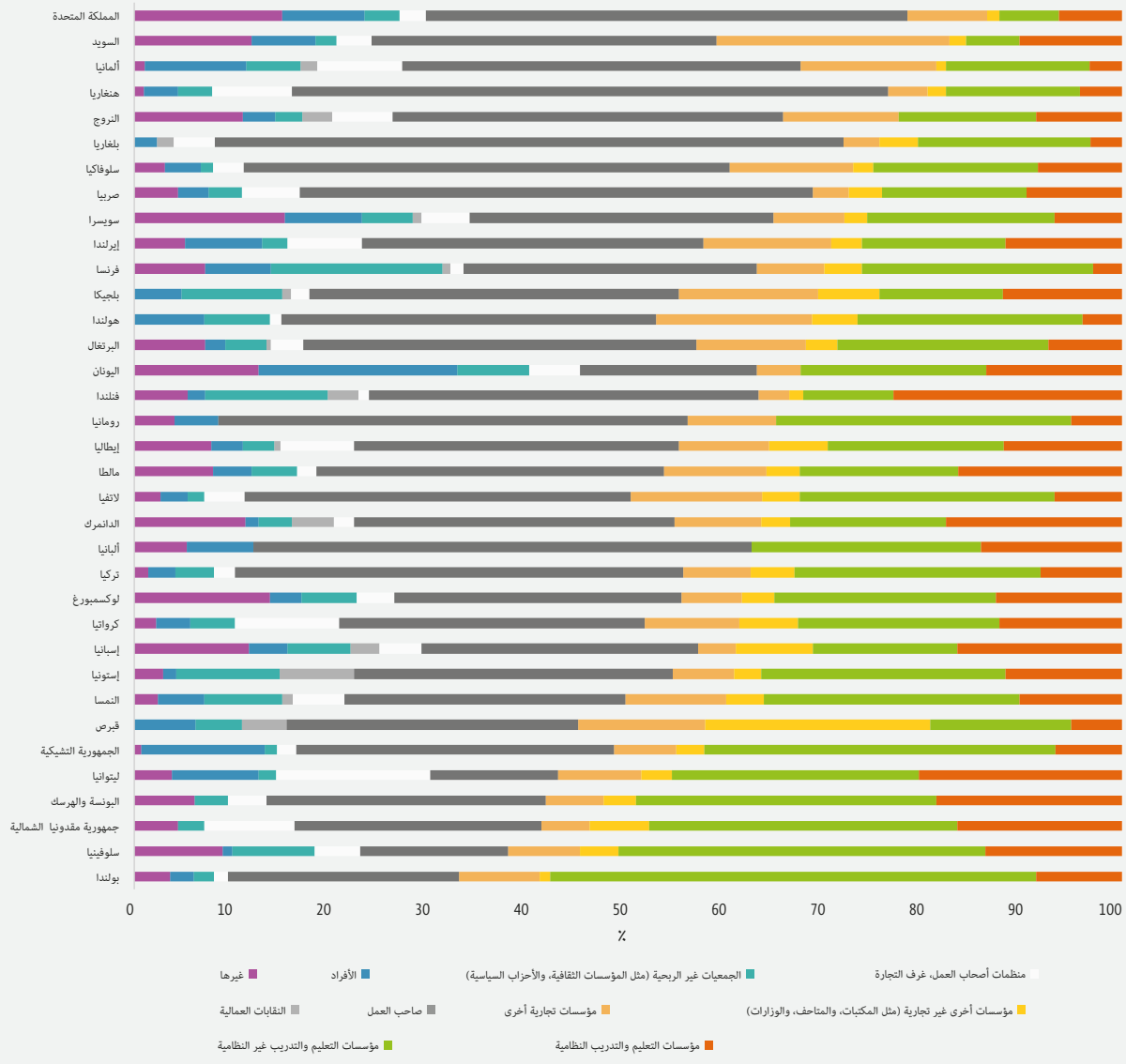
توفّر مصادر البيانات المعيارية للمؤشر 4.3.1 لمحة سريعة عن المشاركة في التدريب، لكنها لا تغطّي دائمًا التوزيع. ينسّق مشروع Comparative Panel File (CPF) المسوحات الطولية الوطنية الأطول في التاريخ والتي تتمّ في أستراليا وألمانيا وجمهورية كوريا والاتحاد الروسي وسويسرا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة. ويعرض المشروع معلومات عن المشاركة في التدريب، بعد تصنيفها حسب الخصائص مثل التحصيل التعليمي، والوضع الوظيفي، وباستثناء الولايات المتحدة، الأمن الوظيفي (Turek et al., 2021).

في المتوسط خلال الفترة 2010-2019، أفاد 15٪ من المستجيبين بأنهم شاركوا في التدريب في العام السابق، بينما أفاد 31٪ من الذين جرت متابعتهم على مدى 10 سنوات على الأقل بأنهم شاركوا في تعليم غير نظامي مرتبط بالعمل مرةً واحدة على الأقلّ. ويُعتبر حدوث تدريب واحد (40٪) أو اثنين (20٪) على الأكثر خلال العمر تجربة الأغلبية، لكن تعليم البالغين هو هدف تسعى اليه بشكل متكرّر أقلية كبيرة. وفي هذا الصدد، أبلغ 28٪ من المشاركين عن أربع حلقات من التدريب خلال الحياة أو أكثر، فيما أشرت نسبة 29٪ الى فترات تدريب تدوم ثلاث سنوات أو أكثر على التوالي.

الشكل 12.9:

توفّر الجهات الفاعلة غير الحكومية معظم التدريب المرتبط بالوظيفة

مشاركة البالغين في التدريب المرتبط بالوظيفة، حسب نوع مزوّد الخدمة، البلدان الأوروبية، *2016*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_9

المصدر: قاعدة بيانات المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي.

تُعدّ المؤهلات التعليمية أكثر العوامل المحدّدة للتدريب تأثيرًا. وقد أشارت نتيجة تنسجم مع البيانات الأخرى القابلة للمقارنة دوليًا إلى أنه من المرجّح أن يواصل البالغون ذوو التحصيل العلمي العالي تعلّمهم. بالإضافة إلى ذلك، هم يشكّلون بشكل غير متناسب المتعلمين الدائمين: فاحتمال أن يتابع الأشخاص الحاصلون على التعليم العالي (66٪) 10 دورات تدريبية أو أكثر في حياتهم أعلى بمرّتَين من احتمال أن يتابعها أولئك الذين أنهوا التعليم الثانوي (33٪) (**الشكل 12.10**). ونتيجةً لذلك، يميل تواتر التدريب، تمامًا كالمشاركة بشكل عام، إلى زيادة عدم المساواة في التعليم، نظرًا الى ارتفاع احتمال أن يتابع الأشخاص الذين هم بالفعل أكثر تعليمًا المزيد من التدريب ولكن أيضًا أن يحصلوا على المزيد منه.

المحور 12.2: انتشرت مراكز التعلّم المجتمعية في العديد من البلدان

يتزايد الاعتراف بالدور الهام الذي تؤديه مراكز التعلم المجتمعية لجهة توفير فرص التعليم التي تلبّي احتياجات المجتمعات المحلية. والمراكز هذه موجودة في جميع أنحاء العالم، ولديها تقاليد عريقة في العديد من السياقات، مثل المدارس الثانوية الشعبية في أوروبا، ومراكز التعليم الشعبية في أمريكا اللاتينية، ومراكز التنمية المجتمعية في شمال أفريقيا وغرب آسيا (Gartenschlaeger, 2017). وعلى الرغم من المصطلحات والأصول المختلفة، تبقى المشاركة المجتمعية ميزة معيارية (NILE and UIL, 2016).

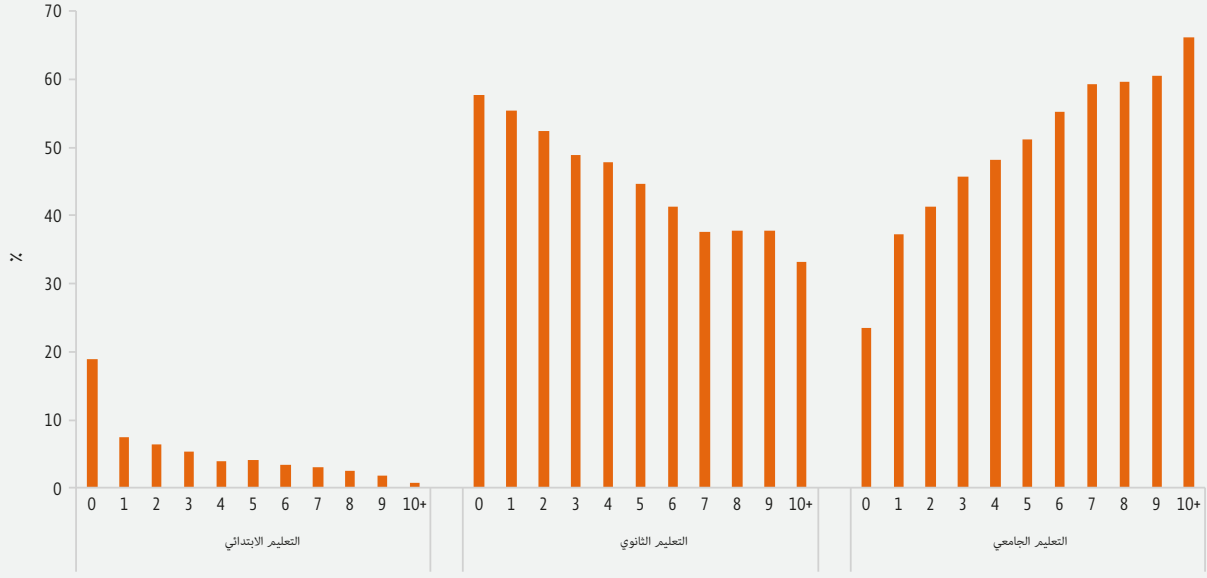
اعترف إطار عمل بيليم Belem الذي اعتُمد في المؤتمر الدولي السادس لتعليم البالغين في العام 2009 صراحةً بوظائف مراكز التعلّم المجتمعية وبمساهماتها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. وقد دعا إطار العمل هذا البلدان إلى إنشاء مساحات أو مراكز تعلّم مجتمعية متعددة الأغراض لتوفير الوصول الشامل إلى المجموعة الكاملة من برامج تعليم البالغين وتعلّمهم والمشاركة فيها (UIL, 2010). من جهته، أكّد إطار عمل التعليم للعام 2030 مجددًا على الحاجة إلى «إتاحة مساحات وبيئات تعلّم للتعليم غير النظامي وتعلّم البالغين وتعليمهم على نطاق واسع، بما في ذلك شبكات مراكز التعلّم المجتمعية» (UNESCO, 2015). وتستطيع مراكز التعلم المجتمعية، عبر تبنّي مقاربة تعليمية مشتركة بين القطاعات تتجاوز التعليم النظامي، أن تعمل كمراكز للتعلم ونشر المعلومات والتشبيك. فتجربة التعلّم في المجتمع مناسبة تمامًا لأنشطة متعددة هدفها تمكين الأعضاء بشكل عام. ومما لا شكّ فيه أن المقاربة المتعددة التخصّصات في التعليم تشمل التعلّم من أجل العمل وسبل العيش والصحة (UNESCO, 2016).

نما عدد مراكز التعلّم المجتمعية منذ العام 2000 في مختلف أنحاء العالم نموًا سريعًا، لا سيما في آسيا. ففي فييت نام، ارتفع عددها بأكثر من 14

الشكل 12.10:

من المرجّح أن يشارك البالغون الحاصلون على مؤهلات التعليم العالي بصورة متكرّرة في التدريب

فترات التدريب أثناء الحياة، حسب المستوى التعليمي، بلدان مختارة عالية الدخل، *2010-2019*



ملاحظة: تم احتساب متوسّط البيانات في أستراليا وجمهورية كوريا والاتحاد الروسي وسويسرا والمملكة المتحدة.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_10

المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات CPF (2021).

> في إندونيسيا، تقود مبادرات غير حكومية، غالبًا ما تأتي من المنظمات غير الحكومية، معظم مراكز التعلّم المجتمعية

ضعفًا بين العامَين 2002 و2010. وبحلول العام 2015/2014، كان هناك 11,000 مركز (NILE and UIL, 2016). شهدت نيبال، من جهتها، نموًا هائلًا مماثلاً، من أقل من 20 مركزًا في العام 2000 إلى 1900 في العام 2012 (Govinda, 2017).

قامت السلطات الحكومية المحلية والوطنية والجهات الفاعلة غير الحكومية، كالمنظمات غير الحكومية التي دعمت مشاركة المجتمع بالموارد المالية والبشرية، بتعزيز إنشاء هذه المراكز وإدارتها. وفي بعض البلدان، يبرز دور الجهات الفاعلة غير الحكومية بشكل أكثر. ففي إندونيسيا، تقود مبادرات غير حكومية، غالبًا ما تأتي من المنظمات غير الحكومية، معظم مراكز التعلّم المجتمعية. وبالمثل، تدير المنظمات غير الحكومية جميع المراكز البالغ عددها 5000 أو ما شابه في بنغلادش (NILE and UIL, 2016).

على الرغم من نمو مراكز التعلّم المجتمعية، إلا أنها تختلف في التوزيع. ففي نيبال، أشار تقييم للحملة الوطنية لمحو الأمية إلى أن التقدم في تنفيذ استراتيجية محو الأمية قد تعرقل بسبب نقص التمويل المؤمّن لمراكز التعلّم المجتمعية المحلية وما يترتب على ذلك من توفّر محدود للفصول الدراسية في المناطق الريفية (Nepal Ministry of Education and UNESCO, 2017). في المقابل، يوجد في كل منطقة فرعية في تايلاند مركزًا للتعلّم المجتمعي يعمل كمركز للمعلومات ومؤسسة تعليمية، ويوفر التعليم غير النظامي، بما في ذلك الأنشطة الثقافية والتدريب المهني ودورات الوقاية من الكوارث والتدريب على الحفاظ على البيئة. أما في كمبوديا، فقد تمكّنت المجتمعات المحلية من الإبقاء على نشاط مراكز التعلّم المجتمعية لجهة توفير التدريب في الخياطة، والموسيقى التقليدية، وتصفيف الشعر، والنحت على الحجر، والنسيج، والنجارة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واللغة الإنجليزية، على الرغم من الدعم المالي المحدود. وسعيًا من مراكز التعلّم المجتمعية إلى توفير التدريب حتى في المناطق النائية، أطلقت مبادرة Mobile Life Skills التي توفّر التدريب بواسطة شاحنة صغيرة (Govinda, 2017).

في السياقات التي تكون فيها المجتمعات محرومة من الخدمات، تم إنشاء مراكز لتوفير المعرفة على المستوى المحلي. وفي هذا الصدد، تضمّ المغرب أكثر من 16,500 مركز لمحو الأمية، لكن 8700 فقط موجودة في المناطق الريفية. ولتلبية الحاجة إلى مجموعة متنوعة من الدورات في المناطق الريفية، تم إنشاء 200 مركز تعليم مجتمعي في جميع أنحاء البلاد، وهي تؤمن فصول محو الأمية وما بعد محو الأمية للنساء على الأغلب، جنبًا إلى جنب مع التدريب المهني وفصول ما قبل المدرسة (Chaker, 2017). أما في أوكرانيا، فقد تركّزت مراكز تعليم البالغين في المدن الكبرى في مبانٍ تابعة لمؤسسات التعليم الحكومية. وتم إنشاء مراكز موازية تديرها منظمات غير حكومية لتزويد المجتمعات المحلية ببرامج موجهة نحو المهن وبدورات ثقافية وترفيهية (Lukyanova and Veramejchyk, 2017).

في إندونيسيا، إلى جانب مراكز التعلّم المجتمعية، أُعيد إطلاق مراكز التدريب المهني المجتمعية ضمن برنامج نفّذته وزارة القوى العاملة في العام 2017 لتشجيع التعليم المهني في المناطق النائية وتدريب العمّال المؤهلين وإعادة تأهيلهم. واعتبارًا من العام 2020، تم إنشاء 2,127 مركزًا على المستوى الوطني، ومن المقرّر إنشاء 787 مركزًا آخر في العام 2021 (Chau, 2021). وهذه المراكز، التي تم تطويرها في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي لتلبية احتياجات قطاع التصنيع، توفّر دورات غير نظامية في مجال السيارات والمنسوجات والإلكترونيات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للباحثين عن عمل والطلاب وللعمّال في إطار تطوّرهم المهني. ومع ذلك، لم تكن المشاركة على مستوى التوقّعات بسبب مخاوف تتناول البنية التحتية والمعدات وجودة الموظفين (OECD and Asian Development Bank, 2020).

تتميّز مراكز التعلّم المجتمعية بتوفير تعليم واسع النطاق يتكيّف مع الاحتياجات المحلية. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة، تؤمن كليات التنمية الشعبية، التي تأسست في السبعينات من القرن الماضي، تعليم البالغين وتنمية المجتمع والتدريب المهني. وتقدم أيضًا برامج مهنية مدتها عام إلى عامين، مُعترف بها ومصادق عليها من قبل هيئة التعليم والتدريب المهني التنزانية، بالإضافة إلى دورات قصيرة في الحرم الجامعي وفي المجتمع. وتعالج كل كلية احتياجات المجتمع، فتتيح مواردها ومرافقها للأعضاء (Rogers, 2019).

تشارك مراكز التعلّم المجتمعية في ميانمار في أنشطة تعليمية متعددة، بما في ذلك تعليم الفرصة الثانية والتدريب المواضيعي حول قضايا مثل الصحة، ومهارات الاتصال في العلاقات الأسرية، والتقنيات والممارسات الزراعية، وكلّها مواضيع ذات أهمية خاصة للمزارعين. تعمل المراكز أيضًا كشبكة متعددة المستويات تتيح الاتصالات الاجتماعية بين القرى والجهات الفاعلة الخارجية التي يمكن أن تتشارك معها المعرفة والمهارات وتعبئة الموارد (Pham Le, 2018). وفي سياقات أخرى، قد تستجيب هذه المراكز للاحتياجات الناشئة والمحددة، بالاعتماد على قدرتها على الوصول إلى الناس في المناطق الأكثر تهميشًا. وفي المكسيك، تم إنشاء 32 مركزًا للإدماج الرقمي (Puntos Mexico Conectado – Centros de Inclusión Digital)، بمعدّل مركز واحد في كل ولاية وفي مكسيكو سيتي، لتوفير برامج مجانية للمهارات الرقمية الأساسية ودورات في ريادة الأعمال تستهدف بشكل خاص الشباب والفتيات (OECD, 2020).

المحور 12.3: إن الإجازة التعليمية أداة تعزّز تعليم البالغين في البلدان ذات الدخل المرتفع

يهدف الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة إلى تعزيز «فرص التعلّم مدى الحياة للجميع»، فيما يهدف المؤشر العالمي 4.3.1 إلى الوقوف على هذا الجانب الذي لم يتم تضمينه صراحةً في أي هدف فردي، الأمر الذي يثير التعجّب إلى حد ما. على الرغم من وجود فجوات كبيرة في البيانات الخاصة بهذا المؤشر حتى الآن، من المهم أن يتناول الرصد بشكل مباشر مدى تمتّع جميع البالغين بفرصة المشاركة في التعليم والتدريب[1].

تعيق القيود المتعلّقة بالوقت والتكلفة وصول العمّال إلى التدريب المستمر. وفي هذا الصدد، تُعدّ الإجازة الدراسية المدفوعة الأجر أداة تمكّن العمال من تكريس المزيد من الوقت للتدريب دون فقدان وظائفهم ودخلهم. وبناءً عليه، تعتبر منظمة العمل الدولية الإجازة الدراسية أداة رئيسية لتعزيز الحق في التعليم المستمر. وتعرّف اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 140 بشأن الإجازة الدراسية المدفوعة الأجر، التي تمّت الموافقة عليها في العام 1974 والتي صادقت عليها 35 دولة، هذه الإجازة على أنها الإجازة التي تُمنح لعامل لأغراض الدراسة، لمدة محددة خلال ساعات العمل، وتُدفع له خلالها مستحقات مالية كافية.

لا تتوفّر معلومات مقارنة منهجية عبر البلدان حول تنظيم الإجازة التعليمية، باستثناء استعراض عام قديم للوضع في أوروبا (Cedefop, 2012). فمعظم البلدان تنظّم الإجازة الدراسية من خلال التشريعات، على الرغم من أن القليل منها، مثل هولندا، يعتمد بالكامل تقريبًا على اتفاقات المفاوضة الجماعية، والتي قد تتوفّر منها المئات مع قواعد مختلفة. وحتى في حالة تنظيم الإجازة الدراسية من خلال التشريعات الوطنية ودفع أجرها من قبل الدولة، فقد لا تتوفّر إحصاءات حول الاستفادة منها على المستوى الوطني، خاصةً في البلدان الفيدرالية مثل ألمانيا والمكسيك.

لسدّ فجوة البيانات هذه، قامت دراسة خاصة بهذا التقرير بتحليل الوضع في 27 بلدًا أمكن الحصول على بيانات بشأنها. وفي هذا الإطار، يمكن تصنيف البلدان ضمن أربع مجموعات وفقًا لمستوى الحماية المؤمّن لحق العمال في التدريب، استنادًا إلى وجود أدوات معيارية محددة، والدفع أثناء الإجازة، واتساع معايير الأهلية التي تحدد العمال الذين يحقّ لهم الاستفادة من هذه الإجازة. على الصعيد العالمي، ترتبط المزايا – مثل تمويل صاحب العمل والعودة المضمونة إلى العمل – بمعايير مثل الحد الأدنى لمدة العمل، على الرغم من اختلاف فترات التوقّف بشكل كبير.

لا تضمن المجموعة الأولى من البلدان الحقّ في هذه الإجازة. قد تتوفّر اتفاقات بشأنها لكن ما من لائحة تنظيمية تنصّ على هكذا أهلية. المجموعة الثانية من البلدان تؤمن حقوقًا مقيدة في هذا المجال. فكندا وكوستاريكا تؤمّنان إجازة للعاملين في القطاع العام فقط. أما في شيلي، فيحق فقط للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 عامًا طلب إجازة دراسية غير مدفوعة الأجر. وفي المملكة المتحدة، يحق فقط للعاملين في شركات تضمّ أكثر من 250 موظفًا الحصول على هكذا إجازة، على أن تكون غير مدفوعة الأجر. أما في المجموعة الثالثة التي تؤمّن حقوقًا معتدلة في الإجازة الدراسية، فقد وضعت البلدان لوائح تنظيمية للإجازة المدفوعة الأجر، لكنها تميّز بين مجموعات مختلفة (مثل القطاع العام مقابل القطاع الخاص) أو مناطق أو قطاعات، وعادةً ما تحدّد المدة بما لا يزيد عن 30 يومًا في السنة. وتضمّ المجموعة الرابعة، التي تتوفّر فيها حقوق محمية للغاية في الإجازة الدراسية، البلدان التي عمّمت الحقّ في الحصول على إجازة مدفوعة الأجر، بما في ذلك إجازة طويلة الأمد. ففي النمسا، يمكن أن تصل هذه الإجازة إلى عام، وفي فنلندا الى عامَين، وفي النروج إلى ثلاثة، فيما لم تضع السويد أي حدود. في فنلندا، لوحظت آثار إيجابية كبيرة للاستفادة من الإجازة الدراسية على التحصيل التعليمي، خاصة بالنسبة لمن هم أقل تعليماً (Kauhanen, 2021).

لا توجد علاقة واضحة بين تنظيم الإجازة الدراسية والمشاركة الشاملة في تعليم البالغين والتدريب. وهذا ليس بالأمر المفاجئ لأن أكثر البرامج سخاءً لا تصل إلا إلى قسم صغير من العمّال. والنمسا من البلدان القليلة التي تتوفّر فيها بيانات مصنّفة ومتاحة للجمهور حول الاستفادة من الإجازة الدراسية. ففي العام 2019، استفاد 21,147 فردًا، 60٪ منهم تقريبًا من النساء، من هكذا إجازة. ومع ذلك، تمثّل هذه النسبة أقل من 0.5٪ من القوة العاملة التي تصل إلى حوالى 4.5 مليون شخص. من جهة أخرى، شارك 41،440 شخصًا فقط في إجازة تدريبية في فرنسا في العام 2013، من أصل قوة عاملة تبلغ حوالى 30 مليونًا، أي نحو 0.13٪. ومع ذلك، قد تتراوح معدلات المشاركة السنوية المنخفضة ما بين 5٪ و20٪ من المشاركة على مدار الحياة المهنية.

تهيمن المشاركة في التعليم غير النظامي على المؤشر 4.3.1. وتتوفّر عادةً متطلبات لمنح الشهادات بعد حضور الحصص أو تتوفّر اختبارات يتم إجراؤها للتأهل للحصول على إجازة دراسية. في الواقع، تتوفّر مقارنة مباشرة أكثر تتناول نسبة الأشخاص العاملين الذين يشاركون في التعليم النظامي وفي التدريب. ويبلغ المتوسط في الاتحاد الأوروبي 4.2٪ فقط (Eurostat, 2021b). ومن المحتمل أن تكون مساهمة الإجازة التعليمية في المشاركة بدوام كامل في الدورات الطويلة الأمد أعلى، خاصةً متى أمكن اختيار الدورات بحريّة.

يشمل المؤشر 4.3.1 أيضًا التدريب الذي يجريه أصحاب العمل أنفسهم. وفي المتوسط، توفّر 70٪ من الشركات في الاتحاد الأوروبي تدريبًا مهنيًا

1 يستند هذا القسم إلى Batthyány et al. (2021).

> في أوروغواي، بينما يحصل العمّال على إجازة دراسية قصيرة نسبيًا، لا سيّما في القطاع الخاص، يتمتّع هذا الحقّ بحماية قانونية قوية بشكلٍ استثنائي

مستمرًا لموظّفيها (Eurostat, 2021a). في بعض البلدان، بما في ذلك سلوفينيا، يمكن استخدام الإجازة الدراسية فقط للدورات أو الدراسات التي تهمّ صاحب العمل. فحتى عندما يكون اختيار الدورة التدريبية أكثر مرونةً من حيث المبدأ، تُطلب عادةً الموافقة الاستنسابية لأصحاب العمل، على الرغم من أن الموظفين قد يتمتّعون بالحق في الاستئناف أمام الهيئات التنظيمية أو النقابات. تقدم فرنسا حماية قوية بشكل استثنائي: فلا يمكن لأصحاب العمل رفض الطلبات المحقّة للحصول على إجازة تدريبية فردية تصل إلى عام. ولكن حتى في فرنسا، قد يؤجل أصحاب العمل بدء الإجازة تسعة أشهر، الأمر الذي يفترض أن يقوم العمال بوضع خططهم قبل عام تقريبًا.

قد يؤدي الاعتماد على حسن نية صاحب العمل ودعمه إلى الاستفادة بشكل قليل من الإجازة التعليمية. وتؤمن اتفاقات المفاوضة الجماعية المرونة التي تتيح لأصحاب العمل والعمّال الاتفاق بشكل مشترك على كيفية منح الإجازة، استنادًا إلى تنظيم القطاع أو المهنة أو الشركة. وفي بعض البلدان، تُدفع التكاليف من خلال صناديق مخصّصة لذلك. ففي النمسا مثلًا، تغطّي التكاليف أموالٌ يقدمها أصحاب العمل والحكومة والعمال. وبالمثل، تقوم في فرنسا هيئة ثلاثية بجمع الأموال التي يدفعها أصحاب العمل في القطاع الخاص لتدريب العمال.

في أوروغواي، بينما يحصل العمّال على إجازة دراسية قصيرة نسبيًا، لا سيّما في القطاع الخاص (9 أيام في السنة للموظفين الذين يعملون ما بين 36 و48 ساعة في الأسبوع)، يتمتّع هذا الحقّ بحماية قانونية قوية بشكل استثنائي. فالعمّال يصبحون مؤهلين للاستفادة من هكذا حقّ بعد ستة أشهر من العمل. ولا يستطيع أصحاب العمل الرفض بل يتعيّن عليهم دفع الراتب الكامل خلال الإجازة. يمثّل الجمع بين الاستحقاقات المتواضعة والحماية القوية استراتيجية مجدية في السياقات التي تكون فيها الموارد شحيحة. وبالتالي، تُعتبر زيادة مدة الإجازة الدراسية – وفق ما تتيحه التنمية الاقتصادية – بمثابة تغيير تدريجي بدلاً من اعتبارها أداة جديدة مُعتمدة.

كوفيد-19

تأثّر **التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني** بشدّة بفيروس كوفيد-19. فقد وجد مسح عالمي أُجري في أيار/ مايو 2020 أن 90٪ من المستجيبين قد واجهوا مسألة إغلاق المدارس و98٪ تعطيل التعلم القائم على العمل. واضطرّ بلد من كل بلدَين منخفضي الدخل وبلد واحد من كل ثلاثة بلدان ذات دخل متوسط منخفض إلى إلغاء كل الدورات التدريبية. ومن بين 92 بلدًا، استخدمت غالبية المجيبين في 13 بلدًا التعلّم عن بُعد بانتظام قبل انتشار الجائحة. وخلال الجائحة، وصل العدد إلى 46، أو 50٪، علمًا أن النسبة تتراوح ين 12٪ من البلدان المنخفضة الدخل و72٪ من البلدان ذات الدخل المرتفع. هذا وقد اشار حوالى ثلاثة أرباع المستجيبين إلى أن اختبارات منح الشهادات تأخّرت أيضًا (ILO et al., 2020).

يطرح التدريس عن بُعد تحديات في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. فما لا يقلّ عن 80٪ من البرامج تركّز على المهارات العملية والناعمة التي يجب اكتسابها شخصيًا (Commonwealth of Learning, 2020). وفي هذا الصدد، أظهر مسح شمل 27 بلدًا من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن بعض أشكال التعلّم والتلمذة الصناعية القائمة على العمل استمرّت على الرغم من الجائحة، وأن بعض البلدان أعطت الأولوية للتعليم المهني عند إعادة فتح المؤسسات التعليمية. في هولندا، واصل طلاب المدارس الثانوية المهنية التعلم في المدرسة. أما في بولندا، فكانت الفصول العملية تتمّ بشكل حضوري مع بعض القيود، بينما أصبحت الفصول النظرية تُعطى عبر الانترنت. وأدخلت حوالى 81٪ من البلدان تعديلات مادية على المدارس أو الفصول الدراسية، بينما كانت العودة إلى المدرسة مختلطة في 73٪ من البلدان (OECD, 2021a). في الإكوادور، أجرى الطلاب أنشطة عملية في المنزل وأرسلوا صورًا ومقاطع فيديو لعملهم المنتهي ليتم تقييمه (Hoftijzer et al., 2021).

شكّل إعداد المعلمين قضية رئيسية. وقامت فلسطين في هذا الصدد بتركيز جهودها على قدرة معلمي التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني على توفير التعلّم عن بُعد، مع الاعتراف بعدم وجود إطار مناسب للكفايات (Samara, 2021). واضطر برنامج لتنمية القدرات في جنوب أفريقيا، يهدف إلى إضفاء الطابع الاحترافي على التدريس الذي وفّره المحاضرون في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، إلى تكييف مقاربته مع الحلقات الدراسية عبر الإنترنت، وتصدّى أيضًا لمسألة عدم المساواة في الوصول إلى الإنترنت والأجهزة (Scheepers and Gebhardt, 2021). لكن في بعض الحالات، لم تعرقل الجائحة الجهود الطويلة المدى للارتقاء بالتعليم المهني. وكانت إندونيسيا في منتصف عملية إصلاح تضمّنت إضفاء الطابع المهني على تدريب المعلمين المهنيين وإدخال أسلوب تدريب أثناء الخدمة للمعلمين الممارسين ولكن غير المؤهلين. وقد أتاحت منصة عبر الإنترنت الاستمرار في تنفيذ هذا الإصلاح من خلال نظام لإدارة التعلّم (Setiawan and Hamdani, 2021).

يُعدّ الوصول إلى الأجهزة والإنترنت عقبة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، بما في ذلك أفريقيا جنوب الصحراء (Kamaté and Siahoué, 2020). في سري لانكا، زادت نسبة مؤسسات التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني التي توفّر التعلّم عن بُعد من 36٪ قبل الجائحة إلى 92٪، وهي قدّمت دورة تدريبية واحدة على الأقل عبر الإنترنت أثناء الجائحة. ومع ذلك، كانت أسرة واحدة فقط من كل خمس أسر تمتلك جهاز كمبيوتر مكتبيًا أو محمولاً، فيما قام 96٪ من الطلاب القادرين على حضور الدروس عبر الإنترنت بحضورها باستخدام حلول منخفضة التقنية في غالبية الأحيان (Hayashi et al., 2021). وتبرز بالتالي أهمية استخدام مناهج متعددة وعدم الاعتماد فقط على الحلول العالية التقنية لتوفير التعلّم عن بُعد. في الهند، تقدم قنوات التلفزيون Swayam Prabha Direct-to-Home دروسًا في التعليم المهني. وفي رواندا، حتى قبل انتشار الجائحة، تم استخدام الهواتف المحمولة غير الذكية، بالتزامن مع الاستجابة الصوتية التفاعلية، في تدريب العاملين الصحيين المجتمعيين (Hoftijzer et al., 2020).

تطوّر التعاون بين مزوّدي الخدمات الحكوميين وغير الحكوميين خلال الجائحة إذ شجّعت بعض البلدان الشركات الخاصة على توفير التدريب عن بُعد باستخدام الأدوات والمنصات الرقمية (OECD, 2020b). تقوم شبكة أرمينيا الوطنية للتعلّم عن بُعد، وهي منظمة غير حكومية، بتدريب المدربين في الكليات والمدارس التقنية التابعة للمركز الوطني لتطوير تكنولوجيا التعليم. وقد أتاح التعاون مع النقابات تدريب العاملين في الخطوط الأمامية. في المملكة المتحدة، قامت جمعية NHS Professionals الخاصة بالعاملين في القطاع الصحي والاجتماعي ومجلس Skills for Health بتنظيم دورة تدريبية مجانية عبر الإنترنت حول كوفيد-19 (Skills for Health, 2020).

أظهرت الجائحة أن الوظائف في القطاعات الأكثر تضرراً والأساسية بالنسبة إلى الاقتصاد تعتمد على التدريب المهني الذي يمكنه تلبية الطلب الملحّ وبناء القدرة على الصمود في وجه الأزمات. وفي هذا الإطار، أطلق المعهد الوطني للتدريب التقني والمهني في الجمهورية الدومينيكية دورة تدريبية حول البروتوكولات الجديدة المتعلقة بالصحة والمخصّصة لقطاع السياحة (ILO/Cinterfor, 2020).

كان التعلّم عن بُعد متوفرًا لطلاب **التعليم العالي** قبل الجائحة أكثر مما كان متوفّرًا للطلاب في مستويات التعليم الأخرى، حتى لو كان العديد منهم، بما

في ذلك طلاب التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، قد تابعوا أيضًا دورات عملية. وفي مسح شمل 53 بلدًا، أبلغت 3 بلدان فقط عن التحوّل الكامل إلى التعليم العالي عبر الإنترنت، فيما اعتمدت 19 دولة طرائق عبر الإنترنت في المقام الأول، واستخدمت 28 نهجًا مختلطًا يجمع بين التعلم عن بُعد والتعلم الحضوري (UNESCO, 2021). لكن مسحًا لأفريقيا جنوب الصحراء وجد أنه بحلول منتصف العام 2020، واجه أكثر من 80٪ من الطلاب انقطاعًا في الدورات، قيما التحق 39٪ فقط من الطلاب بمؤسسات توفّر خيارات التعلم عن بُعد. وكانت الحصة الأخيرة منخفضة ولا تتجاوز 17٪ في غرب أفريقيا (Mawazo Institute, 2020).

اختلفت البلدان لجهة اختيارها للمنصّات عبر الإنترنت. ففي أمريكا اللاتينية، اعتمدت 60٪ من الجامعات Moodle، يليه 30) Google Classroom٪)، والمنصات المطوّرة الخاصة بها (21٪) و7) Blackboard٪) (IESALC, 2021). واستخدمت جامعات عديدة في البلدان العربية نظام Moodle أو وسائل التواصل الاجتماعي، بما في ذلك Facebook وYouTube، لتدريس الدروس بناءً على منشورات إلكترونية مُرسلة عبر موقع الجامعة (Lassoued et al., 2020). من جهتها، استحدثت كولومبيا CO-LAB، وهي منصة تعاونية لتبادل الممارسات التربوية الجيدة والموارد الرقمية بين الجامعات. وأطلقت مصر أول منصة رقمية للتعليم الجامعي عن بُعد، بالشراكة مع مايكروسوفت. أما الاتحاد الروسي، فقد أطلق منصة تُسمّى University 20.35 (OECD, 2021b). وفي الصين، قدمت الجامعات 24,000 حصّة عبر الإنترنت على 22 منصة، بما في ذلك 1،291 حصّة تنافسية عالية الجودة اختارتها وزارة التربية والتعليم و401 حصّة تتضمّن محاكاة تجريبية افتراضية (Sun et al., 2020).

يمكن تقييم الاستعداد للتحوّل إلى التعلم عبر الإنترنت استنادًا إلى 10 عوامل على الأقلّ: خطة لاستمرارية العمل، ومكاتب لإدارة حالة الطوارئ، والكهرباء، والإنترنت، ونظام إدارة التعلم، والمؤتمرات عبر الفيديو، وموارد المحتوى الرقمي، ووحدات التدريس والتعلم، والمدرّسين المدربين، والأمن السيبراني (Salmi, 2020). قبل الجائحة، كانت 80٪ من جامعات أمريكا اللاتينية تملك أنظمة لإدارة التعلّم ومنصات عبر الإنترنت مناسبة للتعليم عن بُعد، بينما نفذتها 8٪ بعد الأزمة. ومع ذلك، فإن 68٪ فقط من المعلمين اتصلوا بانتظام بالمنصات، مقارنةً بـ 80٪ من الطلاب (IESALC, 2021). في فييت نام، شارك 2٪ فقط من طلاب التعليم العالي في التعلم عن بُعد في العام 2016، ويرجع ذلك في الغالب إلى أن اللوائح التنظيمية منعت مؤسسات التعليم العالي من تقديم دورات عبر الإنترنت حصريًا. إلى ذلك، انتقلت 110 مؤسسات من أصل أكثر من 200 مؤسسة إلى العمل عبر الإنترنت أثناء الجائحة. وتلقّى المعلمون الأكبر سنًا الدعم في استخدام المنصات عبر الإنترنت ومجموعات WhatsApp للمناقشة ومشاركة المهام (Pham and Ho, 2020).

طرح الانتقال إلى التعلم عن بُعد التحديات الأكبر في مجال الدورات العملية التي تتطلّب موارد متوفّرة في الموقع. ففي الهند، افتقد 65٪ من طلاب الطب القدرة على دراسة علم التشريح التقليدي بناءً على التشريح والنماذج والشرائح المجهرية والتفاعل مع المدرّبين. بالإضافة إلى ذلك، قال 83٪ إنهم يفتقرون إلى الأجهزة وعرض النطاق الترددي للإنترنت (Singal et al., 2021). أما في أفريقيا جنوب الصحراء الناطقة بالإنجليزية، فقد ذكر 73٪ من الطلاب المشاركين في الأبحاث تعليق الأنشطة البحثية في المختبرات أو في الميدان (Mawazo Institute, 2020). وباتت حصص الطب البيطري تؤمَّن عبر الإنترنت، وتعرض الإجراءات عبر الفيديو وأحيانًا باستخدام أدوات افتراضية ثلاثية الأبعاد (Mahdy, 2020). أما في حقل علم الأمراض، فقد استُخدمت التصوّرات المجهرية كبديل للأنماط المختلطة، فسُمح للطلاب بالدخول إلى المختبرات مع احترام قواعد التباعد الاجتماعي (Kwon et al., 2020).

كان تأثير الجائحة على الالتحاق غامضًا. فعلى عكس ما يتصوّره المرء، يميل الالتحاق إلى التوسّع عندما تتقلّص الفرص الاقتصادية، كما أظهرت التجربة في الولايات المتحدة خلال الأزمة المالية في 2008/2007 (Barr and Turner, 2013). غير أن تحديات الالتحاق بالجامعة في ظلّ قيود الإغلاق قد تكون تسبّبت بتأثير معاكس. وتشير أحدث الأدلة من الولايات المتحدة إلى أن الالتحاق بالجامعة انخفض بنسبة 6.5٪ بين العامَين 2019 و2021، غير أن التأثير كان غير متكافئ إلى حد كبير: فقد انخفض الالتحاق في المؤسسات الخاصة الهادفة للربح التي تدوم فترة الدراسة فيها أربع سنوات وفي المؤسسات العامة التي تبلغ مدة الدراسة فيها عامين بنسبة 13٪ على الأقل، بينما ارتفع الالتحاق في الجامعات الانتقائية وفي الدراسات العليا على الرغم من التأثير المحتمل لانخفاض حركة الطلاب الدوليين (**الشكل 12.11**). وقد كشف استعراض شمل 57 دولة، بناءً على بيانات غير قابلة للمقارنة، عن عدم وجود نمط واضح. فعدد البلدان التي أبلغت عن زيادات في الالتحاق كان متساويًا تقريبًا مع عدد البلدان التي أبلغت عن انخفاضات في العامَين 2019 و2020. ومع ذلك، أبلغت أرمينيا وهنغاريا وجمهورية فنزويلا البوليفارية عن انخفاضات لا تقلّ عن 20٪ (UNESCO, 2021). وشهد امتحان الدخول إلى الجامعات البرازيلية أقلّ عدد من المتقدمين منذ العام 2007، لا سيّما بين الطلاب السود والطلاب ذوي البشرة السمراء والطلاب من السكّان الأصليين (Pinheiro, 2021).

امتد الأثر غير المتكافئ للجائحة إلى ما وراء الالتحاق بالمدارس والتمتّع بظروف معيشية جيدة. ففي بلدان الاتحاد الأوروبي، فقد 41٪ من الطلاب الذين عملوا أثناء دراستهم وظائفهم، من بينهم 29٪ فقدوا وظائفهم مؤقتًا و12٪ بشكل دائم. وأعرب 20٪ من الطلاب عن مخاوف مالية بشأن كلفة المعيشة. ومع ذلك، ظلّت مستويات الرسوم الدراسية دون تغيير بالنسبة إلى 75٪ من الطلاب. فقد استفاد 16٪ فقط منهم من خطط سداد مرنة أو من إلغاء المدفوعات (Farnell et al., 2021). وفي أمريكا اللاتينية، قدمت أكثر من 60٪ من مؤسسات التعليم العالي العامة و90٪ من المؤسسات الخاصة خصومات على الرسوم الدراسية (IESALC, 2021).

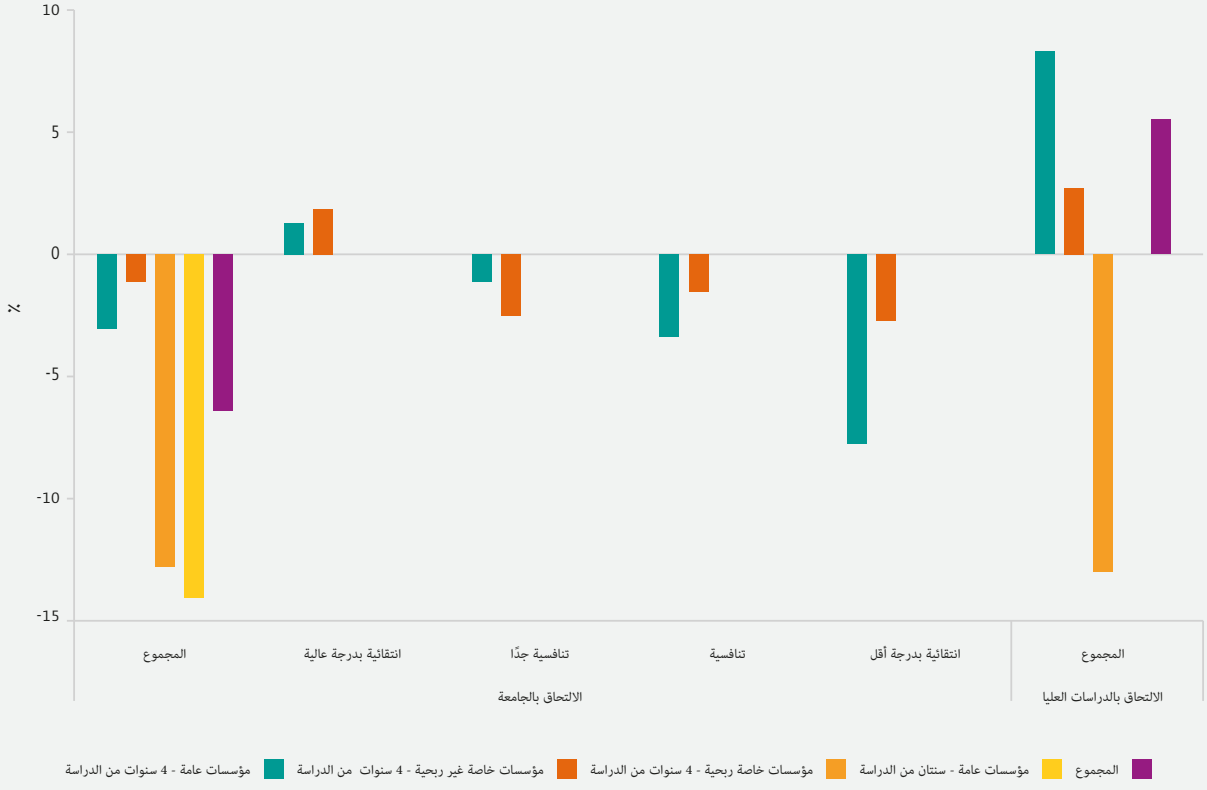
بالنسبة إلى تعليم البالغين، تم تعليق العديد من البرامج التقليدية وسُجّل انتقال إلى المنصات الرقمية. ومن المرجّح أن يتسرّب المتعلمون البالغون في ظلّ ظروف اقتصادية معاكسة (Singh et al., 2021). في أيرلندا، سُجّل انخفاض بنسبة 25٪ في الشهادات على المستويات من 1 إلى 4 ضمن الإطار الوطني للمؤهلات (O'Reilly, 2021). أما في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فاعتُبر أن المشاركة في التعلم اللانظامي انخفضت بنسبة 18٪ وفي التعلم غير النظامي بنسبة 25٪، مع تفاوت الخسائر حسب القطاع ومدة الإغلاق ومستوى المهارة. وكان الانخفاض في فرص التعلّم غير النظامي واللا نظامي أكبر بمرتين بالنسبة إلى العمال ذوي المهارات المتوسطة والمنخفضة وبالنسبة إلى البالغين الذين حصّلوا تعليمًا عاليًا (Paciorek et al., 2021).

أبقت مجتمعات معلّمي البالغين على الاتصال بالمتعلمين أثناء الأزمة. وكانت مجموعات محو الأمية في مقاطعة كيبيك الكندية تتّصل هاتفيًا بالمتعلمين للتأكد من فهمهم للإجراءات الحكومية (Brossard, 2020). من جهته، أنشأ معهد التعلم والعمل في المملكة المتحدة، الذي هو منظمة غير حكومية، مجموعة أدوات مع شركاء لتقييم فعالية حلول التعلّم عبر الإنترنت في بناء مهارات التكيّف الوظيفي وتحفيز المتعلمين، مستهدفًا الأشخاص العاملين في قطاعات ومهن تتقلّص (Sadro et al., 2021). وأدّت شبكات المجموعات السكانية دورًا مهمًا أيضًا في الوصول إلى المحرومين لأغراض

الشكل 12.11:

في الولايات المتحدة، تختلف التغييرات في الالتحاق بالتعليم العالي باختلاف المستوى ونوع المؤسسة

التغيير في الالتحاق بالتعليم العالي، حسب المستوى والقطاع والانتقائية، الولايات المتحدة، *2019-2021*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig12_11

المصدر: National Student Clearinghouse Research Center (2021)

التعليم. ففي مصر، تشارك قناة جمعية المرأة والمجتمع على اليوتيوب محتوى تعليميًا واجتماعيًا وإبداعيًا لمساعدة الأمهات (UIL, 2020b).

استجابت السلطات المحلية أيضًا لـكوفيد-19، بالاعتماد على تجربتها في مجال التعلم اللانظامي وغير النظامي. ففي ليما، في بيرو، يشجع برنامج Aprendo en Casa («أتعلم في المنزل») التعلم بين الأجيال بمحتوى يستهدف مختلف أفراد الأسرة، ويتضمّن مواد التعليم النظامي للطلاب والمحتوى التلفزيوني والإذاعي التعليمي والترفيهي بعشر لغات أصلية وبلغة الإشارة (UIL, 2020a; UNESCO, 2020).

في الأماكن التي توفّرت فيها بنية تحتية للتعلم الرقمي، تم الإبلاغ عن نتائج إيجابية للتعلم المستمر عبر الإنترنت. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، أدّت المرونة واستمرارية التعلم عبر الإنترنت إلى مزيد من المشاركة في بعض دورات تعليم البالغين. ودعمت الحكومات مثل هذا التعلم من خلال الدورات المجانية أو المدعومة، وغالبًا ما فعلت ذلك بالشراكة مع جهات فاعلة أخرى تستهدف المتعلمين والمعلمين. وفي هذا السياق، أقام مجلس مدرسة أونتاريو في كندا شراكةً مع Apple لتزويد المعلمين بمواد التدريس الرقمية، بما في ذلك جلسات التدريب الافتراضية المجانية (OECD, 2020a).

على الرغم من ذلك، لم يضمن الاتصال بالإنترنت والمهارات الرقمية وتوفّر الأجهزة المناسبة دائمًا الوصول إلى التعلّم عبر الإنترنت. ففي بعض الحالات، ملأ الانتقال إلى التطبيقات على الهاتف الفجوة. وعلى الصعيد العالمي، في 2017-2018، كانت الاشتراكات بالهاتف المحمول أكبر بـ 7.5 مرات من الاشتراكات بالنطاق العريض الثابت، في المتوسّط (Kovacevic and Jahic, 2020). لمواجهة تحدي الاتصال بالإنترنت، قدمت شركة Media Works Cape، وهي شركة جنوب أفريقية مزوّدة لتعليم البالغين، دورات عبر تطبيق WhatsApp، مما سهّل التعلم الافتراضي من خلال السماح للمتعلمين بطرح الأسئلة ومشاركة مقاطع الفيديو (Carroll, 2020). قبل الجائحة، أظهرت الدراسات أن WhatsApp هو تطبيق الاتصال المفضّل للتعلّم في أفريقيا جنوب الصحراء في حين أن تطبيق Facebook، على سبيل المثال، يستهلك المزيد من البيانات وهو بالتالي أكثر كلفةً (Madge et al., 2019).



ينهي محمود، البالغ من العمر 20 عامًا، حاليًا عقده التدريبي لمدة ستة أشهر في Classic Fashion في إربد، في الأردن، الذي يوفّر للاجئين مدخلًا إلى سوق العمل.

مصدر الصورة: UNHCR/Mohammad Hawari

الرسائل الرئيسية

في حوالى نصف مجموعة من البلدان تضمّ 91 بلدًا، لا تمتلك غالبية البالغين أيًا من المهارات الأساسية التسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي يتم رصدها بموجب الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. ويُعدّ التعليم مؤشرًا قويًا للتنبّؤ بتوفّر مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: ففي كوبا وكيريباس وزيمبابوي، يمتلك الأشخاص الذين حصّلوا التعليم الثانوي وما فوق سبع مهارات أساسية على الأقل من أصل تسع، في المتوسط.

من بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و24 عامًا، أفادت 98٪ من النساء و90٪ من الرجال في تشاد، ولكن 36٪ من النساء و31٪ من الرجال في تونس، بأنهم لم يستخدموا الإنترنت يومًا.

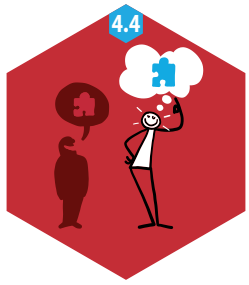
في الدراسة الدولية بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية للعام 2018، وهي المقياس المقارن الرئيسي عبر الوطني للدراية الرقمية المتعددة الأبعاد، كان أداء الفتيات أفضل بكثير من أداء الفتيان في جميع البلدان ذات الدخل المتوسط المرتفع وذات الدخل المرتفع المشارِكة والبالغ عددها 12.

في البلدان التي شاركت في برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018، أفاد 35٪ من الطلاب البالغين من العمر 15 عامًا بأنهم لم يتعلموا أبدًا عن الفائدة المركّبة في المدرسة في العام السابق، وقد تراوحت النسب بين 15٪ في فنلندا و63٪ في إيطاليا.

يتم إدراج التفكير الحاسوبي – أي حلّ المشكلات من خلال التفكير المنطقي والخوارزمي – بشكل متزايد في المناهج الدراسية في أوروبا وشرق آسيا.

جعل الإقفال العام بسبب كوفيد-19 وإغلاق المدارس المهارات الرقمية الأساسية شرطًا أساسيًا للتعلم واكتساب المهارات. بدورها، كانت المهارات الرقمية أساسية في الوصول إلى أحدث المعلومات والحصول على مواعيد طبية وعلى الخدمات العامة الرقمية بشكل متزايد، كما في بنما.

الفصل 13



الغاية 4.4

مهارات العمل

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والبالغين الذين تتوفّر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرّة بحلول العام 2030

المؤشر العالمي

4.4.1 - نسبة الشباب/ البالغين الذين تتوفّر لديهم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحسب نوع المهارة

المؤشرات المواضيعية

4.4.2 - النسبة المئوية للشباب/ البالغين الذين حقّقوا الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في مهارات الدراية الرقمية على الأقلّ

4.4.3 - معدلات التحصيل التعليمي للشباب/ البالغين بحسب الفئة العمرية والمستوى التعليمي

يقيس المؤشر العالمي 4.4.1 الاستخدام الحديث لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمقياس غير مباشر للمهارات المتعلقة بالكمبيوتر. وقد أجاب مشاركون في مسح الأسر على سؤال حول ما إذا كانوا قد اضطلعوا بأي من الأنشطة التسعة في الأشهر الثلاثة الماضية، بدءًا من إرسال رسائل مع مرفقات إلى توصيل الأجهزة الجديدة وتركيبها مرورًا بكتابة برنامج كمبيوتر. أدخل الاتحاد الدولي للاتصالات، بصفته وكالة راعية مشاركة للمؤشر العالمي، بعض التغييرات على مجموعة المهارات في العام 2019، بغية التكيّف مثلًا مع الدور المتزايد للأجهزة المحمولة مقارنةً بأجهزة الكمبيوتر، غير أن هذه التغييرات لا ترد بعد في البيانات المُبلّغ عنها.

ينبغي اعتبار إطار عمل المؤشر 4.4.1 طموحًا على ضوء المستويات الحالية لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وفي 10 دول فقط من أصل 91 دولة لديها بيانات، أشارت غالبية المستجيبين الى توفّر 5 مهارات لديها على الأقلّ من أصل 9 (**الشكل 13.1**). وفي حوالى نصف البلدان، لا تمتلك غالبية البالغين أي مهارة، على الرغم من أن البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى ممثلة تمثيلاً ناقصًا في بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات الأساسية. لهذا السبب، لا بدّ أن تتصدّى السياسات في البلدان النامية لمسألة ندرة المهارات الرقمية، كما عليها نشر التكنولوجيا التي تتطلّب مهارات أقلّ. فعلى سبيل المثال، تعمل خدمة الأموال عبر الهاتف المحمول الناجحة M-Pesa في كينيا من خلال الرسائل النصية القصيرة ولا تتطلّب هاتفًا ذكيًا (James, 2021).

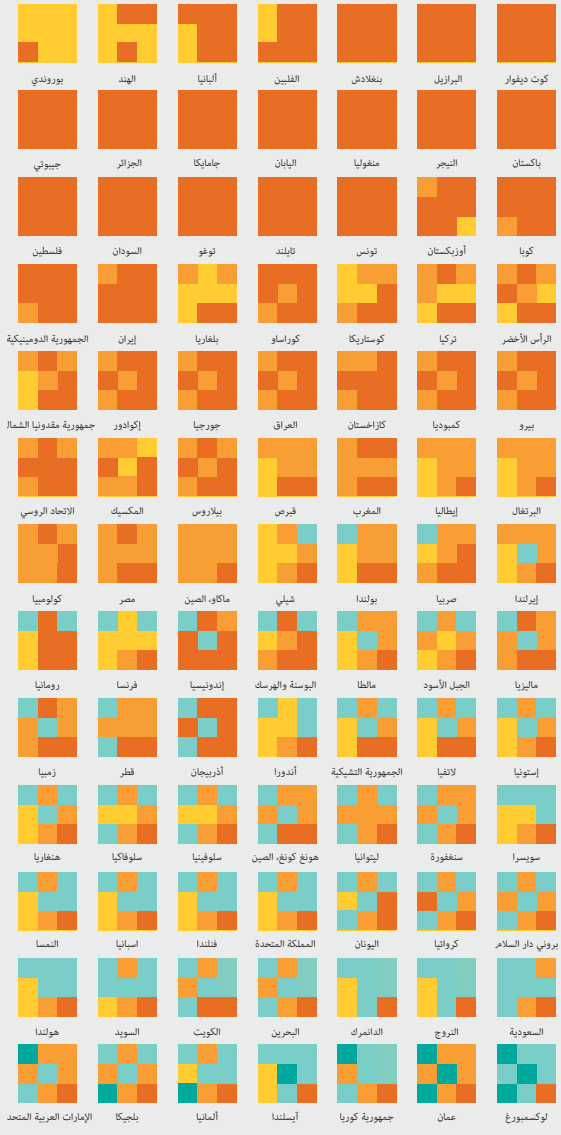
يهدف المؤشر 4.4.2 إلى تقييم "النسبة المئوية للشباب/ البالغين الذين حقّقوا الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في مهارات الدراية الرقمية على الأقلّ" بصورة مباشرة. والدراية الرقمية مفهوم معقّد يتجاوز مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المعزولة. وعلى الرغم من عدم توافق الدراسة الدولية بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية للعام 2018 بشكل كامل مع الإجماع الناشئ حول إطار عمل الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة في حقل الدراية الرقمية ومستويات الكفاءة الدُنيا المرتبطة به، تمثّل هذه الدراسة المحاولة الوحيدة المتاحة حاليًا لقياس الدراية الرقمية المتعددة الأبعاد بشكل مقارن، على الرغم من أن العيّنة التي اعتمدتها والتي تركّز على طلاب الصفّ الثامن تتكوّن بشكل شبه حصري تقريبًا من بلدان ذات دخل مرتفع. بالإضافة إلى ذلك، تحتوي هذه الدراسة على وحدة اختيارية حول التفكير الحاسوبي، وهي مهارة مرتبطة بالدراية الرقمية ولكنها متميّزة عنها (**المحور13.1**).

> لا بدّ أن تتصدّى السياسات في البلدان النامية لمسألة ندرة المهارات الرقمية، كما عليها نشر التكنولوجيا التي تتطلّب مهارات أقلّ

الشكل 13.1:

المهارات الرقمية موزّعة بشكل غير متساوٍ عبر البلدان

النسبة المئوية للبالغين الذين يمتلكون تسع مهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بلدان مختارة، *2015-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

تختلف الدراية الرقمية - كما تقيسها الدراسة الدولية بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية- اختلافًا كبيرًا من بلد إلى آخر. وتحصل الفتيات على علامات أعلى من الفتيان في جميع أنظمة التعليم المشارِكة، حتى تلك ذات الأداء العالي. في جمهورية كوريا، سجّلت الفتيات نحو 40 نقطة أعلى على مقياس الدراسة (الذي جرت معايرته على 500)، وهي فجوة كبيرة بكل المقاييس (**الشكل 13.2**).

تتضمّن الجولة السادسة من المسوح العنقودية المتعددة المؤشرات وحدة تشمل أسئلة حول مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التسع وما إذا كان المستجيبون قد استخدموا جهاز كمبيوتر أو الإنترنت أبدًا. تغطّي البيانات البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و49 عامًا وتسمح بتصنيف مستويات المهارة حسب الخصائص الفردية. في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، يشكّل الوصول إلى أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإلى الإنترنت سقفًا لانتشار مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فحتى في أوساط الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و24 عامًا، اعتبرت 98٪ من النساء و90٪ من الرجال في تشاد أنهم لم يستخدموا الإنترنت مطلقًا؛ وبلغت الحصتان 61٪ و63٪ في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، و36٪ و31٪ في تونس على التوالي.

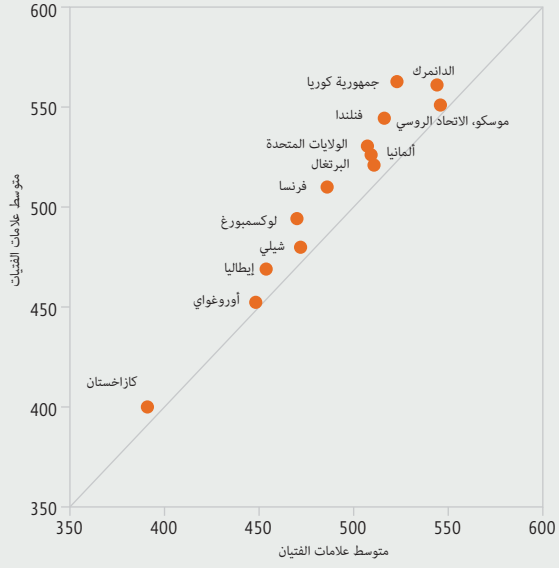
يكشف تصنيف انتشار مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حسب التحصيل التعليمي عن فجوات صارخة (**الشكل 13.3**). ففي كوبا وكيريباس وزيمبابوي، يمتلك الأشخاص الذين أكملوا التعليم الثانوي أو التعليم العالي أكثر من سبع مهارات من أصل تسع، في المتوسط، وهو أمر يتيح إجراء مقارنة مع المجتمعات المتقدمة رقميًا. ولكن في العراق وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وسيراليون، يمتلك حتى الأشخاص الأكثر تعليمًا

> في العراق وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وسيراليون، يمتلك حتى الأشخاص الأكثر تعليمًا متوسطًا يقلّ عن مهارتَين من أصل تسع

الشكل 13.2:

حصلت الفتيات على علامات أعلى في الدراية الرقمية بشكل عام

علامة الدراية الرقمية، حسب الجنس، *2018*



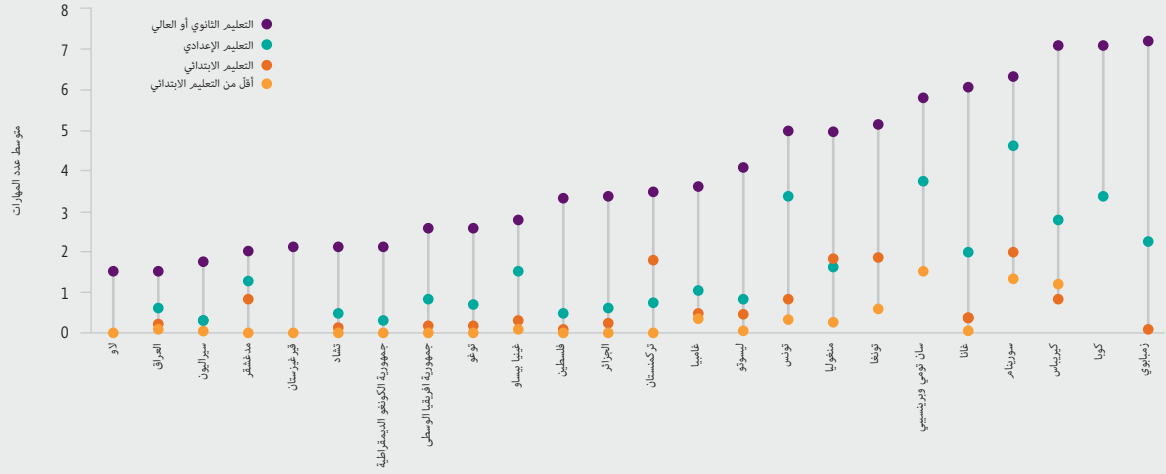
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_2

المصدر: الدراسة الدولية بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية.

الشكل 13.3:

التعليم هو مؤشر قوي للتنبؤ بتوفّر مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل

متوسط عدد مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المُستخدمة، حسب التحصيل التعليمي، العمر بين *20* و*24* عامًا، بلدان مختارة، *2017-2020*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_3

المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات المسح العنقودي المتعدد المؤشرات.

متوسطًا يقلّ عن مهارتَين. وفي معظم البلدان، كانت قلّة من الشباب الذين لم يكملوا المرحلة الإعدادية على الأقل يمتلكون أي مهارة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ومما لا شكّ فيه أن تعميم التعليم الثانوي سيؤدي دورًا مهمًا في أي محاولة لتحقيق الغاية 4.4.

تتزايد أهمية القدرة الأساسية على استخدام الأدوات الرقمية بفعالية في جميع البلدان تقريبًا، مما يجعلها واحدة من المهارات القليلة القابلة للمقارنة في سوق العمل وللرصد على نطاق عالمي. غير أنه من الواضح أن نطاق الغاية 4.4 - "المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرّة" - أوسع بكثير. فهو يتضمّن المهارات السلوكية الشخصية التي لا تُخفى على أحد صعوبة قياسها. وهو يشمل أيضًا الدراية المالية، وهي مهارة أساسية لسبل العيش في الاقتصادات الحديثة ولحياة البالغين بشكل عام، علمًا أنه غالبًا ما يتم اكتسابها بشكل أساسي خارج المدرسة.

تضمّنت جولة العام 2018 من مسح برنامج التقييم الدولي الطلاب، الذي تجريه منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وحدة اختيارية حول الدراية المالية استخدمها 20 نظامًا تعليميًا مشاركًا. وفي هذا الإطار، تم جمع البيانات حول السلوكيات والمواقف والخبرات، مثل ما إذا كان الطلاب يملكون حسابًا مصرفيًا أو أجروا مدفوعات عبر الإنترنت، بالإضافة إلى تقييم معرفي. وقد استند تقييم المهارات إلى إطار الكفايات الأساسية في الدراية المالية للشباب، الذي طوّرته الشبكة الدولية للتعليم المالي التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وتمحور حول "المستوى الأساسي للدراية المالية – من حيث المعرفة والمواقف والمهارات – الذي من المرجّح أن يحتاج إليه الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و18 عامًا للمشاركة بصورة كاملة وآمنة في الحياة الاقتصادية والمالية" (OECD, 2020, p. 43).

تجدر الإشارة إلى أن احتمال أن تبلّغ الفتيات عن أنشطة صفّية متعلقة بالموضوعات المالية كان أدنى في جميع البلدان المشارِكة (**الشكل 13.4**)، على الرغم من أن التعليم المالي يُدرج عادةً في الرياضيات، التي تُعتبر بشكل عام مادة غير اختيارية. لا يتّضح ما إذا كانت هذه النتيجة تعكس اختلافات حقيقية في التجربة – مثلًا، عندما تختار المجموعات أو الأفراد موضوع الواجبات المنزلية – أو ما إذا كان التحيّز الجنساني يظهر في ذكريات مختلفة.

لا تسنح للجميع فرصة تعلّم المفاهيم المالية الحاسمة في المدرسة. فقد أفاد 35٪ من الطلاب في البلدان المشارِكة، انطلاقًا من 15٪ في فنلندا ووصولًا إلى 63٪ في إيطاليا، بأنهم لم يتعرّفوا أبدًا إلى مفهوم الفائدة المركّبة في المدرسة خلال العام السابق. في الواقع، يتعلّم الطلاب الملتحقين بالتعليم المهني، في المتوسّط، أقلّ عن المفاهيم المالية. ففي حين درس 44٪ من الطلاب في التعليم العام مدفوعات الفائدة في المدرسة خلال الأشهر الإثني عشر الماضية وفهموا معنى هذا المصطلح، أشار 38٪

> لا تُسنَح للجميع فرصة تعلّم المفاهيم المالية الحاسمة في المدرسة

الشكل 13.4:

أبلغت الطالبات عن تعرّفهنّ بدرجة أقل إلى الموضوعات المالية

النسبة المئوية للطلاب البالغين من العمر *15* عامًا الذين تذكّروا خوض نقاش حول "حقوق المستهلكين عند التعامل مع المؤسسات المالية" أحيانًا أو غالبًا خلال درس في المدرسة على مدار الأشهر الإثني عشر الماضية، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_4

المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب للعام 2018.

من الطلاب المهنيين إلى الأمر نفسه. ومن بين 18 مفهوماً مالياً، كان الطلاب المهنيون أقل دراية بـإثني عشر مفهوماً، بما في ذلك "الأجر" و"رائد أعمال" (OECD 2020).

في المكسيك، ترك برنامج محو الأمية التجارية المجاني الذي خُصّصت له 48 ساعة على مدار 6 أسابيع آثارًا إيجابية على أرباح رائدات الأعمال الصغيرة في الريف، حتى بعد سنتَين ونصف على انتهائه (Calderon et al., 2018). لكن يجب أن تنظر تقييمات التدريب الآيل إلى دعم سبل العيش بشكل واسع في التأثيرات على قدرات المشاركين ورفاههم، بدلاً من التركيز بشكل ضيّق على النتائج المباشرة مثل الأرباح (DeJaeghere et al., 2020). والتعليم المالي واعد بشكل خاص في إطار التدخلات المتعددة الجوانب. فقد أظهر استعراض منهجي أُجري في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل لبرامج التثقيف المالي للشباب التي تقترن بالتثقيف في مجال الصحة الجنسية والإنجابية أن التثقيف المالي يستطيع أن يترك تأثيرًا إيجابيًا على المعرفة والمواقف المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية، فضلاً عن السلوك المجازف (Lee et al., 2020). لم تنبثق هذه النتيجة من الظروف الاجتماعية المحسّنة فحسب، بل أيضًا من زيادة الثقة والقدرة على التفاوض والفعالية الذاتية.

المحور 13.1: التفكير الحاسوبي عنصر مهمّ في الدراية الرقمية

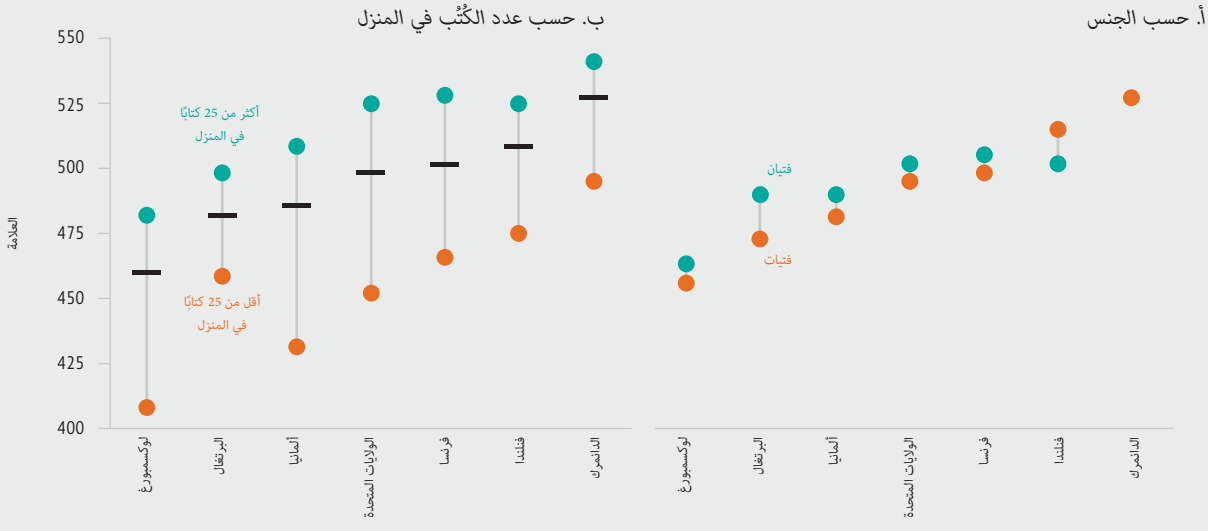
يُعد التفكير الحاسوبي، الذي يُفهم عمومًا على أنه حلّ المشكلات من خلال التفكير المنطقي والخوارزمي، مكونًا مهمًا للدراية الرقمية وهو مُدرج في الإطار العالمي للدراية الرقمية لمؤشر التنمية المستدامة 4.4.2 (Law et al., 2018). على الرغم من كثرة الإشارة إلى هذا المفهوم في السياقات المتعلقة بالكمبيوتر، إلا أنه يُعتبر بشكل متزايد عملية معرفية يمكن تطويرها وتطبيقها في مجالات مختلفة، مع استخدام الأجهزة الرقمية أو بدونها.

كانت الدراسة الدولية بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية للعام 2018 أول تقييم عبر وطني لتحصيل الطلاب في التفكير الحاسوبي. فقد اختبرت هذه الدراسة قدرة الطلاب على التعرّف إلى مشاكل العالم الحقيقي التي تتناسب والصياغة الحاسوبية وعلى تطوير حلول خوارزمية يمكن استخدامها مع جهاز كمبيوتر (Fraillon et al., 2019). وقد أبرزت النتائج الفجوات الرقمية بين البلدان وداخلها (**الشكل 13.5**). فالطلاب الذين ينتمون إلى خلفية اجتماعية واقتصادية مميّزة، يجسّدها عدد الكتب في المنزل، والذين يتحدثون لغة الاختبار في المنزل، سجّلوا علامات أعلى باستمرار وبشكل ملحوظ من أقرانهم.

الشكل 13.5:

يميل الطلاب الأكثر ثراءً والفتيان إلى تحقيق علامات أعلى في التفكير الحاسوبي

متوسط العلامات في التفكير الحاسوبي، بلدان مختارة عالية الدخل، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_5

المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات الدراسة الدولية بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية للعام 2018.

> أدّى الاعتراف المتزايد بالتفكير الحاسوبي كأداة ضرورية للجميع إلى قيام العديد من البلدان، لا سيما في شرق آسيا وأوروبا، بإدراجه في مناهج التعليم الوطنية

وأشارت النتائج إلى وجود فجوة بين الجنسَين لصالح الفتيان، وهي فجوة تتناقض مع الدراية الحاسوبية والمعلوماتية التي تشكّل مجالًا آخر من مجالات الدراسة. وعلى ضوء تركيبة التقييمات، قد تعكس الأنماط الجنسانية المتباينة اختلافات في المواقف تجاه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ففي حين تستخدم الفتيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل أكبر في المهام العامة المتعلقة بالمدرسة، يميل الفتيان إلى التمتّع بأداء أفضل وبثقة أكبر عند الاضطلاع بمهام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتخصّصة (مثل إنشاء البرامج) (Fraillon et al., 2019). وقد سُجّل أداء أقوى للذكور أيضًا في التقييمات الوطنية ذات التركيبات المماثلة (Román-González et al., 2017)، لكن الباحثين الذين قيّموا المهارات الحاسوبية المُطبّقة بشكل مختلف، كما هي الحال في ألعاب الكمبيوتر القائمة على السرد، وجدوا أن الفتيات تفوّقن على الفتيان (Howland and Good, 2015).

أدّى الاعتراف المتزايد بالتفكير الحاسوبي كأداة ضرورية للجميع إلى قيام العديد من البلدان، لا سيما في شرق آسيا وأوروبا، بإدراجه في مناهج التعليم الوطنية (Román-González et al., 2017; Seow et al., 2019). وفي جمهورية كوريا، تُدرج ممارسات التفكير الحاسوبي، مثل تطوير المنتجات القائمة على التكنولوجيا، واستحداث الخوارزميات، وكتابة برامج حاسوبية وتقييمها، بشكل صريح في المنهج الدراسي (Fraillon et al., 2019). هذا وقد جعلت فنلندا التفكير الحاسوبي والبرمجة إلزاميَين انطلاقًا من الصف الأول كنشاط عبر المناهج (Seow et al., 2019).

يجب أن يذهب دمج التفكير الحاسوبي في المدرسة إلى أبعد من مجرّد زيادة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ففي البلدان المشارِكة في الدراسة العالمية بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية، لم يحصل الطلاب الذين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل متكرّر في المدرسة للمهام المتعلقة بالمدرسة بالضرورة على علامات أعلى من أقرانهم (**الشكل 13.6**). ولا يكفي أيضًا تعليم الأطفال كيفية البرمجة. فعلى الرغم من أن البرمجة الحاسوبية تميل إلى أن تكون أحد السياقات والتطبيقات الرئيسية للتفكير الحاسوبي، فقد أظهرت الأبحاث أن الطلاب ذوي الخبرة في البرمجة ليسوا بالضرورة قادرين على نقل هذه المهارات إلى بيئات غير برمجية. بدلاً من ذلك، تحوّل التركيز باتجاه تدريس التفكير الحاسوبي كمفهوم عالي المستوى وقابل للنقل يتم تطبيقه في مجالات متعددة (Voogt et al., 2015). تتضمّن أمثلة عن التطبيقات غير الرقمية للتفكير الحاسوبي في موضوعات أخرى تحديد الاتجاهات السكانية في الدراسات الاجتماعية وإجراء تحليل لغوي للجمل (Yadav et al., 2014).

الشكل 13.6:

ليس من الضروري استخدام أجهزة الكمبيوتر لتطوير التفكير الحاسوبي

حصّة الطلاب المصنفين في الجزء العلوي من مقياس التفكير الحاسوبي، حسب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدرسة لأغراض متعلقة بالمدرسة، بلدان مختارة، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig13_6

المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات الدراسة الدولية بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية للعام 2018.

إذا كان من المتوقّع أن يتعلّم الطلاب مثل هذه المهارات في المدارس، فيجب تدريب المعلمين على تدريسها. في الواقع، أظهرت الدراسات أن إدراج التفكير الحاسوبي في تدريب المعلمين ما قبل الخدمة يساعدهم على اكتساب فهم أعمق له كأداة معرفية يمكن تطبيقها على نطاق أوسع وعبر العديد من التخصّصات (Mouza et al., 2017; Yadav et al., 2014). غير أنه متى يتم تضمين التفكير الحاسوبي في تدريب المعلمين، يميل إلى أن يقتصر على معلمي علوم الكمبيوتر (Yadav et al., 2014). وهذا ينعكس فعليًا في الممارسة. ففي البلدان المشارِكة في الدراسة الدولية بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية، أشار المعلّمون في الفصول المتعلّقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى أنهم يركّزون على مهارات التدريس المتعلقة بالتفكير الحاسوبي أكثر من أقرانهم في المواد الأخرى (Fraillon et al., 2019).

كوفيد-19

ارتفع الطلب على المهارات الرقمية منذ أن بدأت الجائحة، مما جعلها أولوية أساسية في التعليم والتدريب وبناء المهارات. فقد أدّت جائحة كوفيد-19 إلى تسريع التحوّل الرقمي في أسواق العمل، مع توسّع الاقتصاد الرقمي وطبيعة العمل السريعة التغيّر (ILO, 2020). وفي مسح شمل شركات متعددة الجنسيات وشركات وطنية كبيرة، أفاد 84٪ بأنهم مستعدون لرقمنة إجراءات العمل، مما قد يؤدي إلى تحويل 44٪ من قوتهم العاملة باتجاه العمل عن بُعد (World Economic Forum, 2020).

أدّت جائحة كوفيد-19 أيضًا إلى زيادة رقمنة المجتمع على نطاق أوسع، من الروابط الاجتماعية إلى شراء المنتجات وتسليمها، وحتى مكافحة الجائحة نفسها. فالمهارات الرقمية أدّت دورًا رئيسيًا في الوصول إلى أحدث المعلومات وحجز المواعيد الطبية واستخدام تطبيقات الهاتف المحمول لتعقّب المخالطين (Binda, 2020). إلى ذلك، تسارعت رقمنة الخدمات العامة. ففي بنما، حيث كانت عملية تجديد بطاقات الهوية تتطلّب زيارتين شخصيّتَين، قامت الحكومة بتجربة منصة عبر الإنترنت لعملية التجديد عن بُعد واستحدثت تحويلًا عينيًا يوفّر قسائم رقمية مرتبطة ببطاقات الهوية، مما أدّى بالتالي إلى تحويلها إلى بطاقات سحب تُستخدم للمشتريات الأساسية أثناء الجائحة (Reyes et al., 2021). هذا وقد جعل الإقفال العام وإغلاق المدارس المهارات الرقمية الأساسية شرطًا أساسيًا للتعلم واكتساب المهارات.

أدت الزيادة غير المسبوقة في الطلب إلى اكتساب سريع للمهارات الرقمية بالنسبة الى البعض. فقد شهدت منصةCoding for Employment التابعة لبنك التنمية الأفريقي زيادة بنسبة 40٪ في عدد المستخدمين في غضون أسبوع على تفشّي الجائحة (Doroba et al., 2020). يمكن أن يكون التركيز على تحسين المهارات الرقمية أقوى في أوساط العاطلين عن العمل، إذ يشير تحليل لمنصة التعلم عبر الإنترنت Coursera إلى أنه في حين ركّز المتعلمون العاملون – الذين سجّلوا مشاركة متزايدة – على دورات التطوير الشخصي، ركّز المتعلمون العاطلون عن العمل على اكتساب مهارات رقمية جديدة، مثل تحليل البيانات وعلوم الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (World Economic Forum, 2020).

غير أن فرص بناء المهارات الرقمية لم تكن متاحة على قدم المساواة للأشخاص الذين يفتقرون إلى الدراية الأساسية أو الأشخاص غير القادرين على الوصول إلى الإنترنت والأجهزة. ففي نيجيريا، بينما تلقّى معلمو المدارس الخاصة أجهزة وتدريبًا لمساعدتهم على الانتقال نحو التدريس عن بُعد، لم يحصل معلمو المدارس العامة إلا على جداول برامج التعلم المتاحة على التلفزيون والراديو (Azubuike, 2021). وفي مخيمات اللاجئين، كالمخيم الموجود في كاكوما، في كينيا، أوقف الإغلاق العام البرامج التي قدمت تدريبًا على المهارات الرقمية للشباب الذين لا يتوفر لديهم اتصال بالإنترنت (ILO, 2020). ومما لا شكّ فيه أن كبار السنّ، الذين يقل احتمال امتلاكهم للمهارات الرقمية، تضرروا بشكل خاص من الرقمنة المتسارعة للمجتمع. وفي هذا الصدد، أظهر مسح شمل 17 بلدًا أوروبيًا أنه حتى في السياقات المرتفعة الدخل، كان أقل من نصف الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم 50 عامًا أو أكثر يستخدمون الإنترنت قبل الجائحة (Seifert, 2020). وقد تخلّف عن الركب بشكل إضافي الأشخاص الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية. ووجدت دراسة حول الدراية الرقمية بين كبار السن في المكسيك أن الأشخاص الذين التحقوا بالمستويات الأساسية لم تكن لديهم المهارات اللازمة لمواصلة التدريب أثناء الجائحة، مما أدّى إلى معدل تسرّب يقارب 80٪. في المقابل، نجح الأشخاص الذين التحقوا بمستويات أكثر تقدمًا في الاستمرار وفي تحسين مهاراتهم بشكل فعّال (Martínez-Alcalá et al., 2021).

إن الحكومات مدعوة لتأدية دور أكبر في هذا المجال. والواقع هو أن 21٪ فقط من الشركات التي ترفع تقاريرها إلى المنتدى الاقتصادي العالمي تستطيع الوصول إلى الأموال العامة لدعم إعادة بناء مهارات الموظفين أو صقلها (World Economic Forum, 2020). وقد يتطلّب تحسين المهارات الرقمية وسد الفجوة الرقمية أيضًا إصلاحات في أنظمة التعليم والتدريب. ففي العام 2020، اقترحت وزارة الاتصالات والتقنيات الرقمية في جنوب أفريقيا مراجعة منهج التعليم الأساسي ليشمل الحوسبة وكتابة البرامج الحاسوبية ومجموعة واسعة من المهارات الرقمية (BusinessTech, 2020). وفي إطار خطة عمل الاتحاد الأوروبي للتعليم الرقمي (2021-2027)، تسعى البلدان إلى وضع مبادئ توجيهية مشتركة للمعلمين حول تعزيز الدراية الرقمية، وجمع البيانات حول المهارات الرقمية للطلاب، واعتماد هدف خاص بالاتحاد الأوروبي يتناول كفاءة الطلاب الرقمية (European Commission, 2021). إلى ذلك، اكتسبت اللوائح التنظيمية وتنسيق الجهود العالمية للحد من المخاطر المرتبطة بالاندفاع في الارتقاء بالمهارات الرقمية، مثل التنمر وإدمان التكنولوجيا والمعلومات المضللة، طابعًا ملحًا جديدًا (Jackman et al., 2021).

من الملاحظ أن جهات فاعلة غير حكومية دخلت أيضًا هذا المعترك. فقد التحق أكثر من 30 مليون شخص في دورات مجانية عبر الإنترنت قدّمتها LinkedIn Learning وMicrosoft Learn وGitHub Learning Lab – وكانت الدورات الأكثر شيوعًا ترتبط بالتحوّل الرقمي (Smith, 2021). إلى ذلك، تعاونت مايكروسوفت مع شركاء محليين، مثل المجموعة المصرفية الأفريقية Ecobank، لتزويد المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم بالمهارات الرقمية اللازمة للانتقال إلى عالم رقمي أكثر من أي وقت مضى (Monteiro, 2021). من جهتها، تعاونت ماستركارد مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية لإطلاق مشروع كيرانا في الهند الذي يهدف إلى توفير مهارات الدراية الرقمية لتوسيع وصول المتاجر التي تملكها النساء إلى الخدمات المالية والرقمية (Corneille, 2020). وفي شيلي، أُطلقت شراكة بين القطاعَين العام والخاص، إسمها Digital Talent for Chile، في العام 2019 بهدف تدريب 16,000 شخص من المحرومين على المهارات المتعلقة بالاقتصاد الرقمي. وقدمت هذه الشراكة 3000 منحة دراسية لأشخاص فقدوا وظائفهم أثناء الجائحة (Fundación Chile, 2020).



شاركت أريلي، وهي معلّمة صف ثالث في المكسيك، في ورش عمل قادتها منظمة إنقاذ الطفولة لمساعدة المعلّمين على فهم احتياجات الأطفال العاطفية. تنبغي الإشارة إلى أن معظم الأطفال في هذه المدرسة لديهم فرد أو اثنان من عائلتهم المقرّبة في الولايات المتحدة.

مصدر الصورة: Caroline Trutmann Marconi/Save the Children

الرسائل الرئيسية

باتت كمبوديا والكونغو وغامبيا وغانا وهايتي وملاوي ورواندا، في غضون جيل واحد، قريبة من القضاء على فجوة كبيرة بين الجنسَين في إتمام التعليم الثانوي.

يُعدّ حرمان الأطفال مؤشرًا قويًا للتنبّؤ بنتائج التعليم، إلى جانب ثروة الأسرة. وفي هذا الصدد، تُعتبر غانا أغنى بقليل من بنغلادش، لكن حصّتها من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات والذين يفتقرون إلى الكتب أو الألعاب أعلى بخمس مرات.

تعتمد الجماعات المسلّحة غير الحكومية أحد الأساليب الثلاثة تجاه توفير التعليم في المناطق التي تسيطر عليها، علمًا أن لكلّ منها آثاره الخاصة على الإنصاف: إنشاء نظام خاص بها لتعليم المدنيين الخاضعين لسيطرتها المباشرة؛ ممارسة بعض السيطرة على النظام مع ترك العناصر الرئيسية في مكانها؛ أو ترك نظام التعليم تحت سيطرة مقدمي الخدمة الحاليين.

في دول غرب ووسط أفريقيا، مثل تشاد وغامبيا وتوغو، لا يتحدث أكثر من 5٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و14 عامًا لغة التدريس في المنزل

أظهرت مسوح أُجريت عبر الهاتف مع شباب تبلغ أعمارهم 19 عامًا خلال جائحة كوفيد- 19 أن 70٪ من الشابات في إثيوبيا مقابل 35٪ من الشباب يقضين وقتًا أطول في القيام بالأعمال المنزلية مقارنةً بما كان عليه الوضع قبل الجائحة، في حين أن 42٪ من الشابات في بيرو مقابل 26 ٪ من الشباب يقضين وقتًا أطول في رعاية الأطفال.

انخفضت نسبة اللاجئين السوريين في لبنان الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 عامًا الملتحقين بالتعليم من 67٪ في العام 2020 إلى 53٪ في العام 2021. ومن بين أولئك الذين عُرض عليهم التعلم عن بُعد، لم يتمكّن 20٪ من متابعته.

الفصل 14



الغاية 4.5

الإنصاف

بحلول عام 2030، إزالة أوجه التباين الجنسانية في مجال التعليم والتأكُّد من المساواة في الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للأفراد المستضعفين، لا سيَّما لذوي الإعاقة، والشعوب الأصلية، والأطفال في الأوضاع الهشة

المؤشر العالمي

4.5.1 - مؤشّرات التكافؤ (أنثى / ذكر، وريفي/ حضري، وأدنى/ أعلى خُمس السكّان ثراءً، وفئات أخرى مثل ذوي الإعاقة، وأفراد الشعوب الأصلية، والمتضرّرين من النزاعات، متى توافرت البيانات عن ذلك) لجميع مؤشرات التعليم المندرجة في هذه القائمة، التي يمكن تصنيفها

المؤشرات المواضيعية

4.5.2 - النسبة المئوية لطلاب التعليم الابتدائي الذين تكون لغتهم الأولى أو اللغة المحكية في المنزل هي ذاتها لغة التدريس

4.5.3 - مدى تخصيص الموارد التعليمية للفئات السكانية المحرومة، بالاستناد الى سياسات قائمة على صيغ صريحة

4.5.4 - الإنفاق على التعليم لكل طالب حسب المستوى التعليمي ومصدر التمويل

4.5.5 - النسبة المئوية للمساعدة التي قُدّمت الى البلدان الأقلّ نموًا من مجموع المساعدات المخصّصة للتعليم

تركّز الغاية 4.5 على عدم المساواة في التعليم، مع العلم أن المقياس الأساسي لعدم المساواة في إطار رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة هو مؤشر التكافؤ الذي يؤدي دور المؤشر العالمي 4.5.1 ويقارن القيم المرصودة لمجموعتَين بالنسبة إلى أي مؤشر. ومؤشر التكافؤ هو مجرد واحد من عدة مقاييس محتملة لانعدام المساواة، وهي مقاييس تختلف باختلاف جوانب عدم المساواة التي تسجّلها على أفضل وجه. ويُعتبر تتبّع التقدم أمرًا معقدًا لأنه، حتى بالنسبة إلى مقياس واحد مثل مؤشر التكافؤ، يمكن تحليل عدم المساواة من حيث عدة مؤشرات مختلفة (مثل عدم المساواة في الحضور، والإكمال، والتعلم) على مستويات التعليم المختلفة (مثل عدم المساواة في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي) ولمجموعة من الخصائص الفردية (مثل عدم المساواة حسب الجنس والموقع والثروة). ويؤدي الجمع بين المؤشرات والمستويات والخصائص إلى عدد كبير من الصيغ الممكنة. هناك أيضًا العديد من الطرق لتحديد بعض هذه الخصائص وقياسها، مثل الثروة التي تُعتبر البديل عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي (**المحور 14.1**). إلى ذلك، تؤثر خصائص متعددة أخرى أيضًا على عدم المساواة في التعليم، بما في ذلك النزاع (**المحور 14.2**) واللغة (**المحور 14.3**)، علمًا أنه توجد في هذا الإطار طرق مختلفة لوصف السياق الذي يواجهه المتعلّمون.

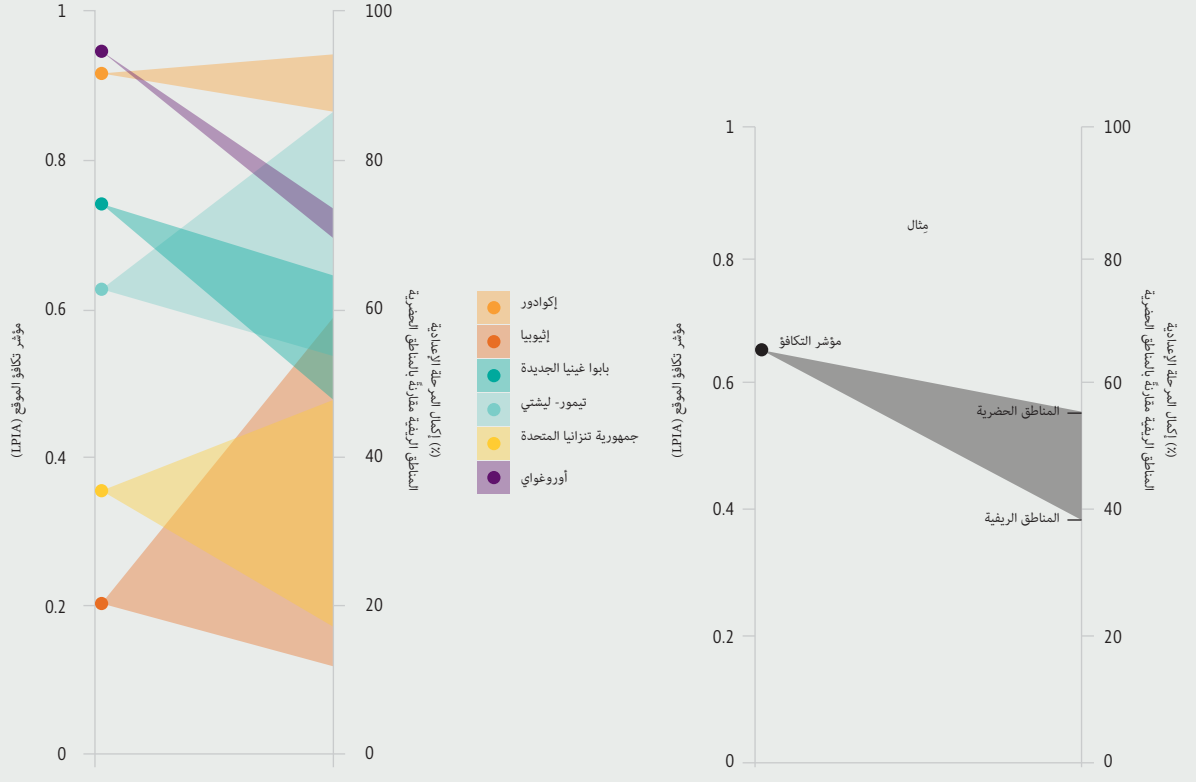
يسلّط مؤشر التكافؤ الضوء على الوضع النسبي للفئات المحرومة والمتميّزة. وفي ما يتعلق بالفجوات بين المناطق الحضرية والريفية لجهة إكمال المرحلة الإعدادية، على سبيل المثال، من الواضح أن مؤشر التكافؤ أقلّ في إثيوبيا (0.20)، حيث أن الفجوة في إكمال الدراسة (12٪ في المناطق الريفية، 59٪ في المناطق الحضرية) أوسع مما هي عليه في جمهورية تنزانيا المتحدة (0.35؛ 17٪ في المناطق الريفية، 48٪ في المناطق الحضرية). ولكن يمكن أيضًا التنبّه إلى قيمة أعلى لمؤشر التكافؤ حتى لو كان الجميع في وضع أسوأ. فالتكافؤ أعلى بشكل هامشي في أوروغواي (0.95) منه في الإكوادور (0.92)، لكن معدّلات الإكمال أدنى في البلد الأول مما هي عليه في البلد الأخير، في كل من المناطق الحضرية والريفية (**الشكل 14.1**). تسلّط هذه المقارنة الضوء على المخاطر في فحص مؤشرات التكافؤ بمعزل عن قيم المؤشرات الأساسية.

لا يزال انعدام المساواة بين الجنسَين مصدر قلق رئيسي، حتى ولو برزت الحاجة إلى المزيد من الفروق الدقيقة لفهم فسيفساء التحديات على مستويات مختلفة وفي أماكن مختلفة. وبشكل عام، تحسّن التحاق الفتيات بالتعليم بشكل كبير خلال السنوات الخمس والعشرين الماضية، حيث التحقت 180 مليون فتاة إضافية بالتعليم الابتدائي والثانوي،

الشكل 14.1:

يمكن أن يكون مؤشر التكافؤ أعلى حتى لو كان الجميع أسوأ حالًا من حيث القيمة المطلقة

مؤشر التكافؤ في الموقع ومعدلات إتمام المرحلة الإعدادية حسب الموقع، بلدان مختارة، *2018* أو آخر سنة متوفّرة



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وتم تحقيق مكاسب رائعة في سد الفجوة في إكمال التعليم بمرحلتيه الابتدائية والثانوية.

ارتفع متوسّط معدل إتمام الفتيات للمرحلة الابتدائية بحوالى 20 نقطة مئوية ليبلغ 87٪. وسُجّل التقدم الأسرع في وسط وجنوب آسيا، حيث أكملت ما يزيد بقليل عن نصف الفتيات تعليمهن الابتدائي في العام 1995. لكن بعد جيل على ذلك، أكملت نحو 90٪ من بناتهنّ هذه المرحلة.

متى بقيت الفتيات محرومات في المرحلة الثانوية، فإنهن يواجهن أوسع الفجوات بين الجنسَين. وتتوفّر في هذا الصدد ثلاث مجموعات من البلدان: البلدان التي سجّلت تفاوتًا على حساب الفتيات على مدار السنوات الـخمس والعشرين الماضية، والبلدان التي يُسجّل فيها التفاوت على حساب الفتيان، والبلدان التي انتقلت من مرحلة التفاوت على حساب الفتيات إلى التفاوت على حساب الفتيان. في التعليم الابتدائي، انتقلت غالبية البلدان التي كان تشهد تفاوتًا على حساب الفتيات بثبات نحو تحقيق التكافؤ.

> ارتفع متوسّط معدل إتمام الفتيات للمرحلة الابتدائية بحوالى 20 نقطة مئوية ليبلغ 87٪

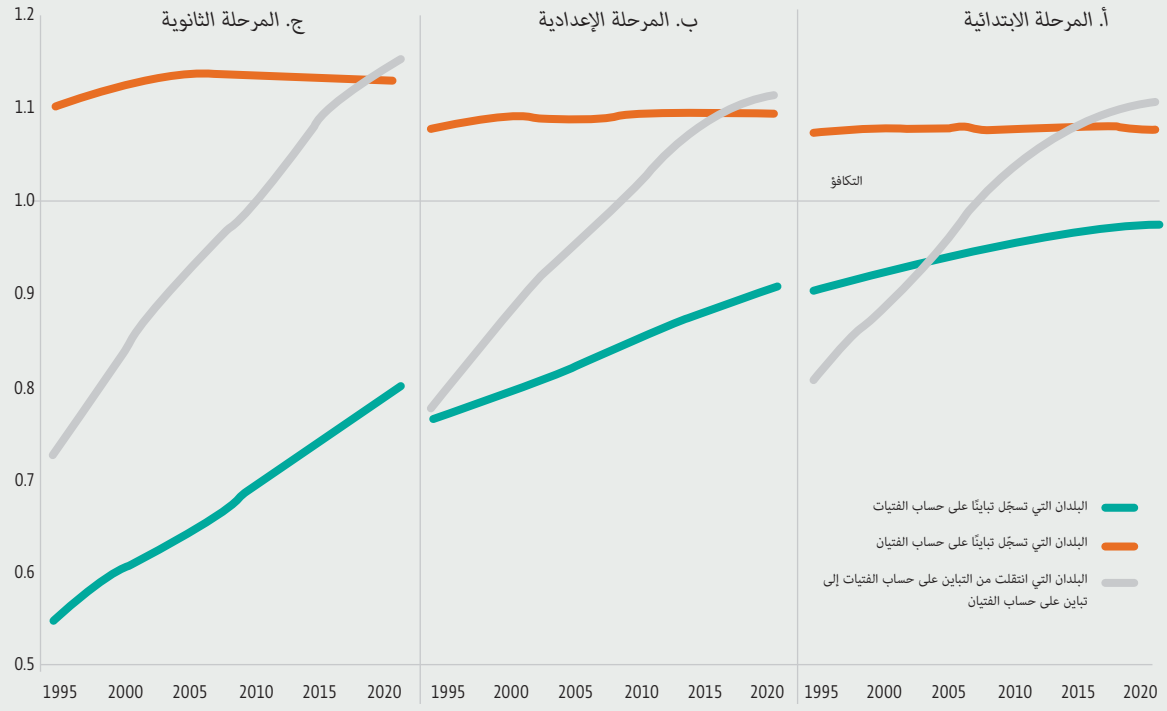
أما في التعليم الثانوي، فكانت غالبية البلدان تشهد تفاوتًا على حساب الفتيان ولم يتم إحراز تقدم يُذكر (**الشكل 14.2**). إلى ذلك، كان التقدم منذ العام 1995 يصبّ بشكل عام في مصلحة الفتيات. وفي الأماكن التي كانت الفتيات فيها يتخلّفن عن الركب، صرن في المتوسط يلحقن بالركب. وفي الأماكن التي تغيّر فيها اتجاه الفجوة، كان ذلك عادةً لصالح الفتيات. وحيثما كنّ يتمتّعن بالفعل بميزة، زادت هذه الميزة بشكل إضافي في المتوسّط.

يمكن النظر إلى التكافؤ بين الجنسَين في منطقة ما إما من حيث عدد السكّان المجمّع أو من خلال اعتبار البلدان في هذه المنطقة وحدة

الشكل 14.2:

حسّنت الفتيات فرصتهن النسبية في إكمال التعليم أسرع من الفتيان، لكنهن ما زلن يواجهن تحديًا أكبر في بعض البلدان

مؤشر التكافؤ المعدّل بين الجنسين الخاص بمعدل الإكمال، حسب المستوى التعليمي ونوع التفاوت، *1995-2019*



ملاحظات: يمثّل لون الخط مجموعة بلدان، استنادًا إلى نوع التفاوت بين الجنسَين في السنوات الخمس والعشرين الماضية: البلدان التي يُسجّل فيها تفاوت على حساب الفتيات، أي أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين أقل من 1 (أخضر)؛ البلدان التي يكون فيها التفاوت على حساب الفتيان، أي أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين أعلى من 1 (برتقالي)؛ والبلدان التي انتقلت من التفاوت على حساب الفتيات إلى تفاوت على حساب الفتيان، أي أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين انتقل من أقل من 1 إلى أكثر من 1 (رمادي). تمثل سماكة الخطوط عدد البلدان في المجموعة (كلما زاد عدد البلدان، زادت سماكة الخط).

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_2

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات مسح الأسر.

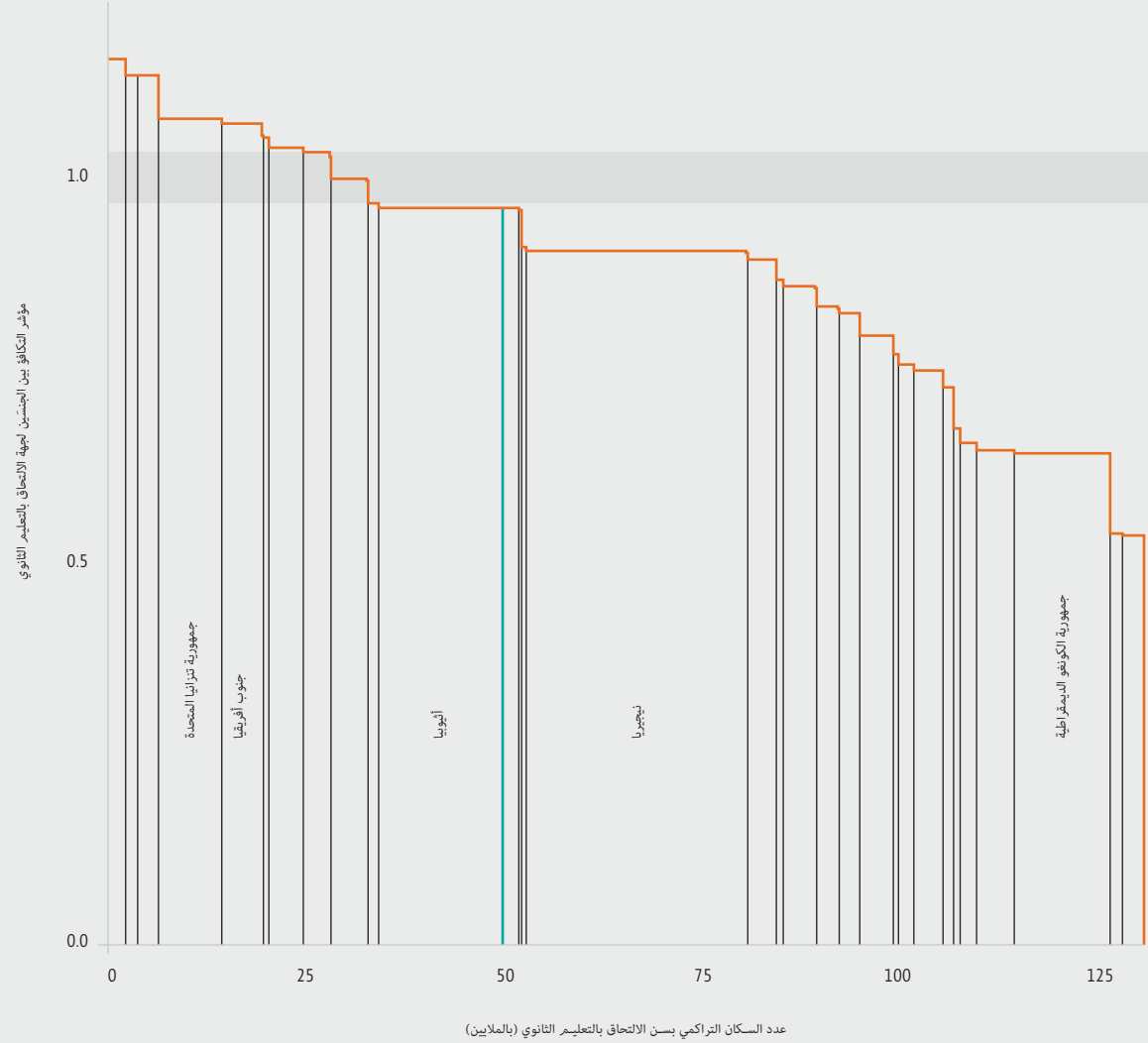
التحليل. قد يعطي المنظوران نتائج مختلفة. فالنظر إلى توزيع التكافؤ المرجّح بمجموعة السكّان الكاملة يعطي صورة أكمل. ويتّضح أنه في حوالى نصف البلدان الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء، لا يكون وضع الإناث لجهة الالتحاق الإجمالي بالمرحلة الثانوية غير مؤاتٍ أو يكون كذلك بدرجة طفيفة. غير أنه في الأماكن التي يبقى فيها التحاق الإناث أدنى، فهو أدنى بكثير، علمًا أن البلدان التي يكون فيها وضع الإناث غير مؤاتٍ، مثل جمهورية الكونغو الديمقراطية وإثيوبيا ونيجيريا، تضمّ عددًا أكبر من السكّان بشكل متوسّط (**الشكل 14.3**).

من الواضح أن التعليم الثانوي هو المستوى الذي قد تكون فيه الفتيات المراهقات في وضع غير مؤاتٍ بدرجة كبيرة (مثلًا في بنين وتشاد والنيجر) ولكن من المحتمل أيضًا أن يتمتّعن بميزة ويشهدن تحولًا سريعًا في الظروف لصالحهن. يحدث هذا في مجموعة واسعة من البلدان، بما في ذلك البلدان الأبعد عن تحقيق الهدف 4 للتنمية المستدامة مقارنةً بأقرانها في مناطق محددة. فقد باتت كل من هايتي في منطقة الكاريبي، وكمبوديا في جنوب شرق آسيا، وغامبيا وغانا في غرب أفريقيا، والكونغو في وسط أفريقيا، ورواندا في شرق أفريقيا، وملاوي في أفريقيا الجنوبية في غضون جيل واحد قريبة من القضاء على الفجوة الكبيرة بين الجنسَين التي كانت سائدة في السابق. وقبل اندلاع النزاع الأخير، كانت اليمن تحرز

الشكل 14.3:

في نصف البلدان الواقعة في أفريقيا جنوب الصحراء، لا يُعتبر وضع الفتيات في التعليم الثانوي غير مؤاتٍ

مؤشر التكافؤ بين الجنسين لجهة معدل الالتحاق الإجمالي بالمرحلة الثانوية، حسب عدد السكان التراكمي في سن الالتحاق بالمرحلة الثانوية، أفريقيا جنوب الصحراء، *2019* أو آخر سنة متاحة



ملاحظة: يمثّل الخط الأزرق البلد المتوسّط.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_3

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 14.4:

يتقلّص التفاوت بين الجنسَين على حساب الفتيات في إتمام المرحلة الثانوية في جميع المناطق

المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسَين لجهة إتمام التعليم الثانوي، *1995-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_4

المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات مسح الأسر.

الشكل 14.4 (تابع)

(تابع): يتقلّص التفاوت بين الجنسَين على حساب الفتيات في إتمام المرحلة الثانوية في جميع المناطق

المؤشر المكيّف للتكافؤ بين الجنسين لجهة إتمام التعليم الثانوي، *1995-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_4

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات مسح الأسر.

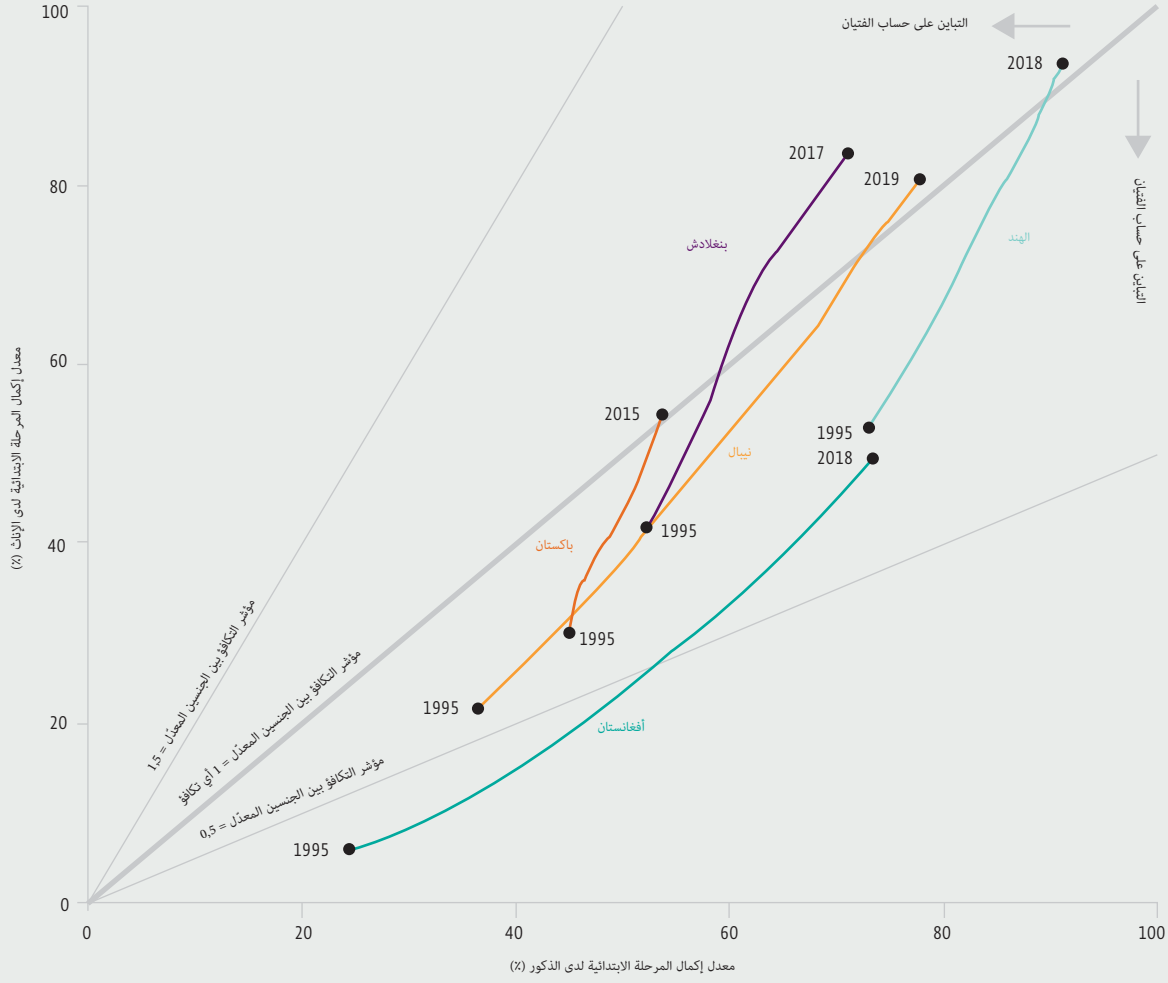
قبل استيلاء حركة طالبان على السلطة في آب/ أغسطس 2021، ارتفع معدل الإتمام لدى الفتيات من 6٪ في العام 1995 إلى ما يُقدّر بنحو 50 ٪ في العام 2018.

أيضًا تقدمًا سريعًا باتجاه تحقيق التكافؤ بين الجنسَين في إتمام المرحلة الثانوية (**الشكل 14.4**).

قبل استيلاء حركة طالبان على السلطة في آب/ أغسطس 2021، كانت أفغانستان قد حقّقت مكاسب مطلقة كبيرة لكلّ من الفتيات والفتيان، مما يعكس التقدم السريع في أماكن أخرى في جنوب آسيا. فقد ارتفع معدل الإتمام لدى الفتيات من 6٪ في العام 1995 إلى ما يُقدّر بنحو 50٪ في العام 2018، وهو موقع مماثل للهند في العام 1995. قد يكون من الممكن تحقيق التكافؤ بين الجنسَين في إتمام المرحلة الابتدائية في غضون جيل واحد، لكن التطورات الأخيرة تشير إلى أن المكاسب قد تكون هشّة (**الشكل 14.5**).

إن التكافؤ، الذي يأتي على شكل أعداد متساوية في مجموعتَين، مثل الفتيان والفتيات، في الفصول الدراسية أو في اجتياز الامتحانات لشرط

الشكل 14.5:
أُحرز تقدّم مذهل في حقل التكافؤ بين الجنسَين في التعليم الابتدائي في جنوب آسيا
معدل إتمام التعليم الابتدائي، حسب الجنس، ومؤشر التكافؤ بين الجنسين، *1995-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_5
المصدر: تحليل أجراه فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات مسح الأسر.

ضروري للتعليم المنصف غير أنه غير كافٍ. فالتمييز بين الجنسَين وغيره من أوجه الحرمان عميقة وواضحة، على سبيل المثال، في المناهج والتفاعلات اليومية المتحيزة في الفصل الدراسي. فحتى في مجال النتائج التي تعكس الخيار الفردي، مثل دخول مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في التعليم العالي، ينبغي أن يثير التباين أسئلة حول مدى حرية الاختيار أو تقييدها بالمعايير والتوقعات المجتمعية.

المحور 14.1: لا تسجّل ثروة الأسر أبعاد الفقر كافةً

يندرج الحد من الفقر في صميم جهود المجتمع الدولي لعدم ترك أي شخص يتخلّف عن الركب في خطة التنمية المستدامة للعام 2030. ويمكن تجسيد هذا الأمر بطرق عدة. فالإحصاءات الدولية حول الفقر التي تُستخدم لرصد الهدف 1 من أهداف التنمية المستدامة تستند إلى مقاييس الدخل أو الاستهلاك. لكن المعلومات التفصيلية اللازمة لتقدير الفقر غالبًا ما تكون غير متوفرة في مسوح الأسر الدولية المتعددة الأغراض التي تُستخدم لرصد التقدم المحرز في أهداف التنمية المستدامة الأخرى، بما في ذلك الهدف 4 المتعلق بالتعليم. بدلاً من ذلك، تقدّر المسوحات مقياسًا بديلًا للفقر يستند إلى ممتلكات الأسر ووسائل الراحة المنزلية (Hannum et al., 2017). ومن الواضح أن استخدام هذا المقياس المتعلّق بالثروة لتصنيف مؤشرات التعليم له حدود، الأمر الذي يؤثّر على إمكانية المقارنة بين البلدان.

إن الفقر من حيث الثروة لا يعني الفقر من حيث الدخل. ومن المتوقع أن يقوم ارتباط إيجابي بين الثروة والدخل: فالدخل المرتفع يتيح للأسر الادخار وتجميع الثروة، فيما تستطيع الثروة الأكبر أن تزيد الدخل من خلال الاستثمارات أو سهولة الوصول إلى الائتمان. ومع ذلك، قد لا تكون العلاقة في كثير من الأحيان قوية أو واضحة. ففي الولايات المتحدة، على سبيل المثال، تُعتبر العلاقة بين إجمالي دخل الأسرة وصافي القيمة المالية إيجابية، لكنها منخفضة نسبيًا (0.5). وإذا ما تمت مراعاة الدخل الناجم عن الأجر أو الراتب فقط، فإن الارتباط بصافي القيمة المالية ينخفض بشكل إضافي (0.2) (Keister, 2018). وقد يعني الارتباط المنخفض بين الثروة والدخل أن الأسر تنفق أرباحها ولا تدخر أو أن دخلها منخفض ولكنها تملك ثروة كبيرة حصلت عليها من خلال الميراث مثلًا.

يمكن أن تكون حصة الأطفال الذين حصلوا على العدد الأدنى من الوجبات في اليوم السابق مؤشّرًا على الدخل، في مقابل الثروة المتراكمة. ففي العديد من البلدان، تتساوى نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و23 شهرًا الذين لا يتلقون الحد الأدنى من الوجبات تقريبًا عبر الشرائح الخمسية للثروة. وفي جمهورية الكونغو الديموقراطية، على سبيل المثال، ينقسم

الشكل 14.6:

الدخل والثروة ليسا دائمًا مرتبطين ارتباطًا جيدًا

نسبة الأطفال بين 6 و23 شهرًا الذين لا يحصلون على الحد الأدنى لتواتر الوجبات، حسب الشريحة الخُمسية لمؤشر الثروة، 2017-2018



ملاحظة: إن الحد الأدنى لتواتر الوجبات، المُستخدم في هذا الشكل كمؤشر للدخل، هو النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 23 شهرًا والذين تلقوا العدد الأدنى الموصى به من التغذية الصلبة/ السائلة المناسبة لأعمارهم في اليوم السابق للمسح.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_6

المصدر: قواعد بيانات اليونيسف العالمية وحساباتها استنادًا إلى بيانات المسح العنقودي المتعدد المؤشرات.

> لا تعكس الثروة، التي تُقاس إجمالًا على مستوى الأسرة، الحرمان الخاص بالأطفال على الدوام

66٪ من الأطفال الذين لا يحصلون على الحد الأدنى المناسب لأعمارهم بالتساوي تقريبًا بين الشرائح الخمسية الخمس للثروة (**الشكل 14.6 أ**). على النقيض من ذلك، توجد فجوة كبيرة في الثروة في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية حيث لم يتلّق 40٪ من الأطفال في أفقر الأسر من حيث مؤشر الثروة، لكن 13٪ فقط من أقرانهم في أغنى الأسر، العدد الأدنى من الوجبات (**الشكل 14.6 ب**).

لا تعكس الثروة، التي تُقاس إجمالًا على مستوى الأسرة، الحرمان الخاص بالأطفال على الدوام. فعلى الرغم من أن هذا القياس يرتبط على الأرجح بالظروف المعيشية لأفراد الأسرة، إلا أنه لا يُترجم مباشرةً على المستوى الفردي. وينطبق هذا الأمر بشكل خاص على الأطفال، الذين قد تُخصّص لهم الموارد بشكل غير متساوٍ (Hannum et al., 2017). تُعتبر الغاية 1.2 الغاية العالمية الأولى للفقر التي تشير صراحةً إلى الأطفال. هذا وقد أدى الاعتراف المتزايد بأن احتياجات الأطفال ومستويات معيشتهم قد تختلف عن تلك الخاصة بالبالغين في المنزل نفسه إلى تطوير مقاييس للحرمان الخاص بالأطفال (Guio et al., 2018). ففي مسح الاتحاد الأوروبي للدخل وظروف المعيشة في العامَين 2009 و2014، اشتملت وحدات مخصصة للحرمان على أسئلة حول سلع خاصة بالأطفال، مثل الأحذية والملابس والكتب، فضلاً عن المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، مثل الاحتفالات والرحلات المدرسية والعطل (Eurostat, 2014).

يمكن ذكر مثال آخر، وهو تحليل اليونيسف المتعدد الأبعاد والمتداخل للحرمان الذي يهدف إلى تحديد فقر الأطفال وقياسه من خلال أبعاد مختلفة، بما في ذلك توفّر الكتب والألعاب. وفي هذا الإطار، تختلف نسبة المحرومين بين 3 و4 سنوات اختلافًا كبيرًا عبر البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، علمًا أنها لا تُحدّد وفق ثروة البلد. فنصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في غانا، على سبيل المثال، أعلى بقليل من مثيله في بنغلادش، لكن حصة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات بدون كتب أو ألعاب أعلى بخمس مرات تقريبًا (33٪ مقابل 7٪) (**الشكل 14.7 أ**). ويمكن القول إن انتشار حرمان الأطفال بين البلدان لا تحدّده، مرة أخرى، بالكامل ثروة الأسرة. وفي ما يتعلق بالأطفال المحرومين، فإن 78٪ يعيشون في أفقر الأسر في فلسطين، مقابل 27٪ فقط في تشاد. في الواقع، يعيش 10٪ من الأطفال المحرومين في أغنى الأسر في العديد من البلدان فيما لا يُعتبر أكثر من 30٪ من الأطفال في الأسر الأكثر فقرًا محرومين (**الشكل 14.7 ب**).

كما هي الحال مع ثروة الأسرة، يمكن أن يكون مستوى حرمان الأطفال مؤشرًا قويًا إضافيًا للتنبّؤ بنتائج التعليم. ففي توغو، ينخفض احتمال أن يكون الأطفال بين 3 و4 سنوات الذين يفتقرون الى الكتب أو الألعاب قد التحقوا بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مقارنةً بالأطفال الذين لديهم غرض واحد على الأقل من هذا القبيل. ويُعدّ نحو 40٪ من الأطفال بين 3 و4 سنوات في هذا البلد محرومين من كلا الغرضَين، ولا يوجد فرق كبير بين احتمال التحاقهم بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة واحتمال التحاق الأطفال الذين يعيشون في أفقر 40٪ من الأسر. لكن متى جرت مراعاة ثروة الأسرة، يُلاحظ أن الحرمان من الكتب والألعاب في توغو يقلّل بشكل إضافي من احتمال أن يكون الأطفال قد التحقوا بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بأربع نقاط مئوية، في المتوسط، عبر مستويات الثروة.

يُسجّل التأثير الأقوى في أوساط أطفال أغنى الأسر، حيث يرتبط الحرمان بانخفاض الاحتمال بمقدار ست نقاط مئوية (من 32٪ إلى 26٪) (**الشكل 14.8**). تؤمّن مقاييس مختلفة تُراعى مع بعضها البعض فهماً أكمل للوضع الاقتصادي للأسر.

المحور 14.2: يلتحق العديد من الأطفال بمدارس يسيطر عليها المتمردون – ويحصل ذلك طيلة حياتهم المدرسية في بعض الأحيان

تدعو الغاية 4.5 إلى رصد تعليم الأطفال الذين يعيشون في ظلّ أوضاع هشّة، بما في ذلك أولئك المعرّضين للنزاع العنيف[1]. وقد تركّز الاهتمام حتى الآن على عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في البلدان المتأثرة بالنزاعات وعلى الهجمات التي طالت الطلاب والمعلمين والمرافق التعليمية. وتم إيلاء اهتمام أقل لكيفية تأثّر عملية توفير التعليم بالنزاع، لا سيما عندما يسيطر عليها المتمرّدون، أي الجماعات المسلحة غير الحكومية.

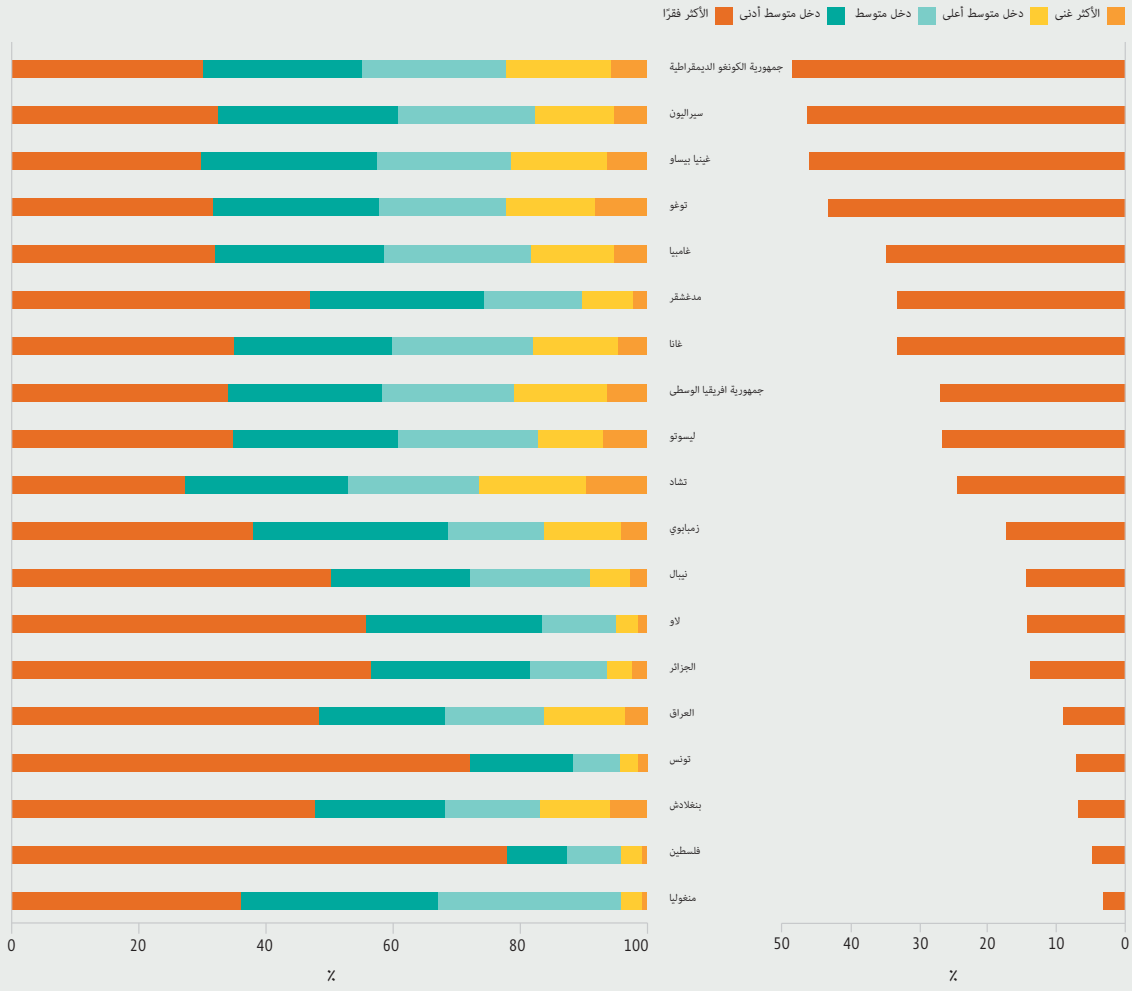
يُعتبر تقدير عدد الأطفال الملتحقين بمدارس تسيطر عليها الجماعات المسلحة غير الحكومية تحديًا بسبب مشكلات موثوقية البيانات. علاوةً على ذلك، تتغيّر سيطرة المتمردين على الأرض بشكل متكرر، ونادرًا ما تكون عملية توفير التعليم من قبلهم، حتى في الأراضي الواقعة تحت سيطرتهم المباشرة، موحّدة بل تأتي على شكل مجموعة من المبادرات المتنوعة على نطاق واسع. بالإضافة إلى ذلك، وفي ما يتعلّق بالأطفال والمعلمين في الأماكن التي تشهد نزاعات عنيفة، لا يتأثر الوصول إلى التعليم فحسب، بل

1 يستند هذا القسم إلى Mampilly (2021).

الشكل 14.7:
توزيع الأطفال المحرومين بين 3 و4 سنوات عبر الشرائح الخُمسية لثروة الأسر

أ- نسبة المحرومين بين *3* و*4* سنوات، *2017-2020*

ب- توزيع الأطفال المحرومين حسب الشرائح الخُمسية لثروة الأسر، *2017-2020*



ملاحظة: يقيس المؤشّر نسبة الأطفال الذين لا يملكون الألعاب (المصنوعة في المنزل أو المشتراة من المتجر) ولا الكتب الخاصة بالأطفال أو الكتب المصورة في المنزل.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_7

المصدر: حسابات أجراها فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات المسح العنقودي المتعدد المؤشرات.

أيضًا المعنى المرتبط به. فالجماعات المعارضة للحكومة تعتبر أن الإبقاء على التعليم خارج نطاق الحكومة يمثّل عمل مقاومة (Selvik, 2021).

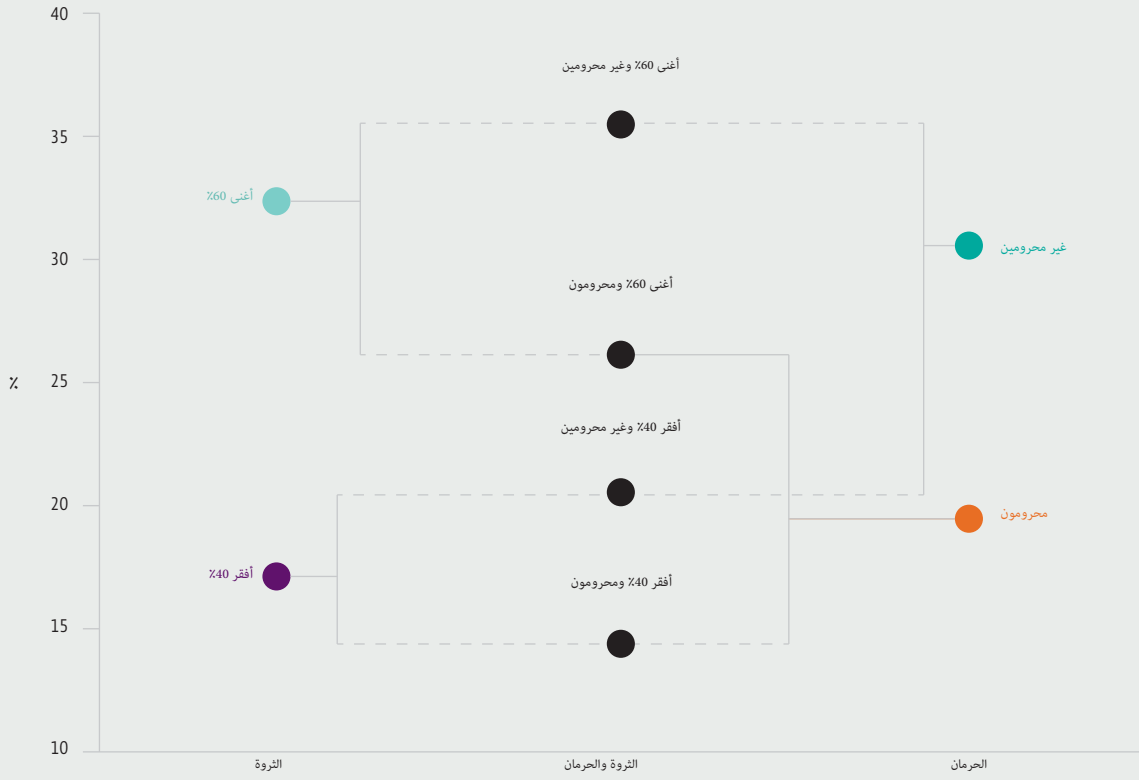
تشير الحوكمة التي يمارسها المتمردون إلى توفير خدمات عامة، وبناء المؤسسات، ووضع المعايير والقواعد، والنداءات الرمزية التي طوّرتها جماعات مسلحة غير حكومية في تفاعلها مع السكان المدنيين والجهات الفاعلة الدولية (Branch and Mampilly, 2005; Kasfir, 2005; Mampilly, 2011). وللجماعات المسلحة غير الحكومية أسباب عديدة لاختيار الحكم وتوفير المنافع العامة، لا سيّما التعليم للمدنيين. ويُذكر من بينها إمكانية الحصول على منافع مادية، وخطر الانشقاق، ومعتقداتها الأيديولوجية الخاصة، ولربما الأهم من ذلك هو الضغط الذي تمارسه المجتمعات المحلية أو الجهات الفاعلة الدولية (Huang and Sullivan, 2020).

قد تتبنّى الجماعات المسلّحة غير الحكومية مقاربة واحدة أو أكثر من بين ثلاث مقاربات واسعة النطاق. أولاً، قد تنشئ مثل هذه الجماعة نظامها الخاص لتعليم المدنيين الخاضعين لسيطرتها المباشرة، لا سيما إذا كان قادة الجماعة يشكّكون في النظام القائم ويعترضون على المدارس التي تسيطر عليها الدولة. وتُعدّ حركة الشباب، وهي حركة تمرد إسلامية في الصومال، مثالاً على ذلك. فقد أنشأت مدارس على الأراضي الخاضعة لها

الشكل 14.8:

إن الطفل المحروم من الكتب والألعاب يتمتّع بفرصة أقل للالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي حتى بعد مراعاة ثروة الأسرة

احتمال أن يكون الأطفال بين *3* و*4* سنوات قد التحقوا بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، حسب ثروة الأسرة وحرمان الأطفال، توغو، *2017*



ملاحظة: يشير تعريف الحرمان إلى عدم امتلاك الأطفال أي ألعاب (مصنوعة منزليًا أو مشتراة من المتجر) أو كتب (خاصة بالأطفال أو مصورة) في المنزل.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_8

المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على بيانات المسح العنقودي المتعدد المؤشرات.

تركّز على التعليم الديني. والمدارس هذه تُعتبر في المقام الأول مصدرًا للتجنيد (Hiraal Institute, 2018). تعتبر جماعات أخرى أن السيطرة على المناهج الدراسية تشكّل فرصة لتنشئة الشباب بطرق تفيد نضالها الأكبر (Palmer, 2020).

غير أن السيطرة المباشرة على نظام تعليمي يمكن أن تتطلّب موارد مادية وبشرية مهمّة، مع العلم أنها ستفشل في استحداث دعم المجتمع. وقد تسعى الجماعات المسلّحة غير الحكومية إلى فرض نوع من السيطرة على النظام، مع ترك العناصر الرئيسية منه في مكانها، سواء أكانت المناهج الدراسية، أو أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين، أو البنية التحتية. في حين قد يعني هذا الأمر التضحية ببعض من السيطرة، إلا أنه يتطلّب موارد أقل بكثير. في كولومبيا، ركّزت القوات المسلحة الثورية لكولومبيا أنشطتها التعليمية على المجنّدين والكوادر بدلاً من عامة الشعب (Arjona, 2015). إلى ذلك، تفضّل بعض الجماعات المتمردة ترك المناهج الوطنية دون تغيير أو اعتماد مناهج البلدان المجاورة.

> قد تعمد المجموعات المُسلَّحة غير الحكومية إلى تقديم خدمات التعليم للحصول على منافع مادية، وخطر الانشقاق، ومعتقداتها الأيديولوجية الخاصة، ولربما الأهم من ذلك هو الضغط الذي تمارسه المجتمعات المحلية أو الجهات الفاعلة الدولية

أخيرًا، قد تختار بعض الجماعات المسلّحة غير الحكومية ترك السيطرة على نظام التعليم في أراضيها والمساءلة عنه لمقدّمي الخدمة الحاليين، سواء أكانت الحكومة أو المنظمات الدينية أو الجهات الفاعلة الخاصة أو مجالس المجتمع المحلي، بطريقة ضمنية أو عبر إبرام اتفاقات. وعلى الرغم من ذلك، قد تهاجم الجماعات المسلّحة مثل هذه المدارس وموظفيها باعتبارهم تهديدًا متصورًا لسلطتها.

توضح الأمثلة بعضًا من التوترات التي تنطوي عليها هذه الخيارات. فقد سيطر نمور تحرير تاميل إيلام على أجزاء كبيرة من المقاطعة الشمالية الشرقية السابقة لسري لانكا خلال الحرب الأهلية التي استمرت 26 عامًا، لا سيّما من 1991 إلى 2005، عندما أسّسوا نظام حكم معقّد. وبضغط من المجتمعات المحلية التي اعتمدوا عليها في الدعم، أبرم المتمردون اتفاقًا معقدًا مع الحكومة لضمان توفير التعليم في المناطق الخاضعة لسيطرتهم. واضطلع مجلس تعليمي بمهمّة التنسيق بين وزارة التربية الحكومية والمجتمعات المحلية، مما أتاح وصول المعلمين الذين يتقاضون رواتبهم من الحكومة إلى المناطق الواقعة تحت سيطرة المتمردين. واحتفظت المدارس بنسخة من المناهج الدراسية الوطنية مكمّلة بمزيد من المواد الأيديولوجية التي قدمها نمور تحرير تاميل إيلام، واستمر الطلاب في إجراء الامتحانات الحكومية الوطنية (Mampilly, 2011).

حتى في ذروة سيطرة نمور تحرير تاميل إيلام في 2002، أبقت الحكومة على وجود كبير في المناطق الحضرية، فيما كان نمور تحرير تاميل إيلام يسيطرون على مناطق ريفية نائية. وفي العام 2003، قُدر عدد الأطفال بسنّ الالتحاق بالمدرسة في المقاطعة الشمالية الشرقية ب 648,000 طفل، وكان معدّل التسرب يبلغ 15٪، أي أربعة أضعاف المعدل الوطني ولكنه كان لا يزال منخفضًا بالنظر إلى شدة العنف (NRC, 2005).

بالنسبة إلى الحركة الشعبية لتحرير السودان التي تفتقر إلى الموارد، كان إنشاء نظام تعليمي من الصفر أمرًا يتجاوز طاقتها، لا سيّما عندما أدى انهيار نظام الدرج (المجلس العسكري) في إثيوبيا في العام 1987 وإغلاق مخيمات اللاجئين هناك إلى تدفّق أعداد كبيرة من المدنيين إلى الأراضي التي تسيطر عليها الحركة. وبدلاً من ذلك، تواصلت الحركة مع منظمات غير حكومية ووكالات دولية. وطُلب من المنظمات غير الحكومية التوقيع على مذكرة تفاهم تتعهّد بموجبها باتباع قواعد الحركة الشعبية لتحرير السودان بشأن الأماكن التي تستطيع أن تفتح فيها المدارس والسكّان المؤهلين للمشاركة. وبشكل عام، كان من المتوقع أن تلتزم المدارس بالمناهج الكينية أو الأوغندية، وليس السودانية. وحددت المجتمعات المحلية التي تعمل مع المنظمات غير الحكومية ويشرف عليها أفراد غير عسكريين من الحركة الشعبية لتحرير السودان شكل خدمات التعليم المؤمّنة في المناطق التي يسيطر عليها المتمردون (Mampilly, 2011). وأدت التعدادات المتنازع عليها وحركات اللاجئين الكبيرة إلى انعدام اليقين الشديد حول مستويات السكان في جنوب السودان خلال الحرب. وفي العام 2000 تقريبًا، قُدّر عدد الأطفال في سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية بنحو 1.06 مليون، مع التحاق 318,000 فقط بالتعليم (Deng, 2003).

يتمحور أحد الأسئلة المهمّة حول كيفية تعزيز انخراط الجهات الحكومية وغير الحكومية مع بعضها البعض من أجل تنسيق عملية تقديم الخدمات. وفي هذا الصدد، وبدعم من اتحاد التعليم في ميانمار والبنك الدولي، أُطلق مشروع شراكات التعليم في ميانمار في العام 2018 للتغلّب على إرث من انعدام الثقة ولتعزيز الحوار بين وزارة التربية ومقدمي خدمات التعليم

> لا يتّضح بشكل دقيق ما إذا كان انخراط الحكومات والمجتمع الدولي – الذي قد يثير الجدل – مع الجماعات المسلّحة غير الحكومية سيؤدي إلى تحسين فرص التعليم

الأساسي الإثنيين والجهات الفاعلة غير الحكومية التي تؤمن التعليم لأكثر من 420،000 طفل (Myanmar Ministry of Education, 2020). ومن خلال سلسلة من ورش العمل الشاملة والتشاركية والمراعية للنزاع، سعت المبادرة إلى تقديم المشورة ودعم الحوار من أجل استحداث إطار شراكة وخرائط طريق ذات صلة تتيح التعاون بين الوزارة واثنين من مقدمي خدمات التعليم الأساسي الإثنيين، وهما: قسم التعليم والثقافة في كارين ولجنة مون الوطنية للتربية. ومن خلال هذه المبادرة، سيتم الاعتراف بدور مقدمي خدمات التعليم الأساسي الإثنيين في توفير التعليم في ميانمار، وستنعكس احتياجات الأطفال الذين يخدمونهم في التخطيط الوطني. هذا وقد ركّز الحوار على تطوير هياكل للتنسيق والتواصل الخاضعَين للمساءلة، ومعايير جودة لدعم الاعتراف بالمعلمين والمناهج الدراسية وتعلم الطلاب في المدارس التي يديرها مقدمو خدمات التعليم الأساسي الإثنيين.

في أفغانستان، بعد سقوط نظام طالبان في العام 2001، بدأت حركة طالبان بفتح مدارس في المناطق الواقعة تحت سيطرتها في العام 2007 بسبب ضغط المجتمع المحلي، مما يعكس وجود أصوات براغماتية إلى جانب المتشددين التقليديين (Jackson, 2018). وقد تحرّت حركة طالبان عن المعلمين ودقّقت فيهم كما سيطرت على المناهج الدراسية، باستثناء الكتب المدرسية عن الثقافة والدستور والقانون الأفغاني (Amiri and Jackson, 2021). وأنشأت الحركة لجان تعليم في كويتا في العام 2006 وبيشاور في العام 2007 (Jackson and Amiri, 2019). كما بدأت تحظر الهجمات ضد المدارس التي تديرها الحكومة، الأمر الذي كان قد أدى إلى إغلاق حوالى 4000 مدرسة خلال السنوات الخمس عشرة الأولى من حكمها. وفي العام 2010، بدأت الحركة مفاوضات مع وزارة التربية لتطوير إطار عمل لإعادة فتح المدارس (Giustozzi and Franco, 2011, 2013). وفي كانون الأول/ ديسمبر 2020، قبل بضعة أشهر من السيطرة على البلاد بأكملها بعد انسحاب القوات الأمريكية، توصّلت حركة طالبان إلى اتفاق مع الأمم المتحدة لتوفير تعليم مجتمعي في المقاطعات الأربع التي سيطرت عليها، وهي: فارياب، وهلمند، وقندهار، وأوروزغان. وكان الهدف من البرنامج زيادة عدد هذه المدارس إلى 4000 والوصول إلى نحو 140.000 طفل (UNICEF, 2020a).

يُظهر مثال طالبان أن الجماعات المسلّحة غير الحكومية لا تحدّد وحدها طبيعة عملية توفير التعليم ونطاقها. بدلاً من ذلك، تواجه هذه الجماعات فرصًا وقيودًا من مجموعة واسعة من الجهات الفاعلة. ويُعتبر التعليم من الخدمات المطلوبة والتي تحظى بالتقدير الأكبر من قبل المدنيين. ومما لا شكّ فيه أن الفشل في توفيره سيفضي إلى استياء المجتمعات المحلية.

حتى خلال أحلك أيام حكم طالبان، واجه القادة المحليون ضغوطًا من المجتمعات المدنية، مما أدى إلى تشغيل المدارس في تحدٍّ صريح لقواعد اللجنة المركزية (Feroz and Lakanwal, 2020). ولا يتّضح بشكل دقيق ما إذا كان انخراط الحكومات والمجتمع الدولي -الذي قد يثير الجدل – مع الجماعات المسلّحة غير الحكومية سيؤدي إلى تحسين فرص التعليم. ففي حين يطرح مثل هذا الانخراط بعض المخاطر بشكل واضح، إلا أن الفوائد التي تعود على السكان في سنّ الالتحاق بالمدرسة قد تستحقّ العناء – خاصةً عندما يكون الخيار الآخر هو ترك أجيال كاملة من الأطفال خارج التعليم.

المحور 14.3: تتوفّر معلومات متزايدة حول عدد الأطفال الذين يتلقّون التعليم باللغة المحكية في المنزل

يعترف المؤشر 4.5.2، وهو النسبة المئوية لطلاب التعليم الابتدائي الذين تكون لغتهم الأولى أو اللغة المحكية في المنزل هي لغة التدريس، بتحديات التنوّع اللغوي في التعليم. في الواقع، تفضّل أنظمة تعليمية متعددة استخدام اللغات الوطنية أو الاستعمارية، على الرغم من فوائد اللغات المحلية كما هو موثّق في نظرية التعلّم المتعدد اللغات وممارسته. فانقطاع الصلة بين اللغات يفضي إلى عواقب اجتماعية ومعرفية ضارة لدى المتعلمين (Adamson, 2020). ويساهم التدريس باللغة المحكية في المنزل، لا سيما في السنوات الأولى من التعليم، في التطور المعرفي والثقافي وتطوّر الهوية، كما يوفر أساسًا صلبًا لتعلّم اللغات الأخرى واستخدام الرياضيات (Outhwaite et al., 2020).

لا شكّ في أن استخدام عبارتَي "اللغة الأولى" و"اللغة المحكية في المنزل" غامض، ولا يتّضح ما إذا كان بالإمكان استبدال المصطلحَين ببعضهما البعض. فمن الناحية الحدسية، تُعتبر اللغة المحكية في المنزل اللغة التي يتم التحدث بها في المجتمع أو المنزل، ولكن يمكن التحدث بلغات متعددة في المنزل نفسه. وفي هذا الصدد، حدّد فريق التعاون التقني المعني بمؤشرات الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة "اللغة المحكية في المنزل" على أنها "اللغة الأكثر استخدامًا في المنزل" و"لغة التدريس" على أنها "اللغة الأكثر استخدامًا" في التدريس في الفصل الدراسي" (UIS, 2018).

على الرغم من ذلك، لا يمكن للمؤشر 4.5.2 أن يسجّل بدقّة واقع الفصل الدراسي. فعلى سبيل المثال، تبرز إحدى الممارسات اللغوية الشائعة والعفوية والخاصة بالمعلم، وهي الانتقال من لغة إلى أخرى. كما أن بعض أنظمة التعليم تنتقل من لغة إلى أخرى في صف معين. وفي إطار مثل هذه الأساليب الانتقالية، قد تتم المبالغة في استخدام اللغة المحكية في المنزل في التدريس أو التقليل من شأنها إذا كانت نقطة القياس هي صف أعلى أو أدنى في المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يؤثر على تفسير البيانات. ويوصى في هذا الصدد بالتركيز على السنوات الأربع الأولى من المدرسة الابتدائية، حيث تكون الميزة التربوية للتدريس باللغة المحكية في المنزل هي الأكبر.

للحفاظ على الآثار الإيجابية للتدريس والتعلّم باللغة المحكية في المنزل، يجب تطوير هذه اللغة لدى الطفل بشكل كافٍ قبل الانتقال إلى تدريس لغة ثانية. في غانا، خلال العام الدراسي 2017/2016، واجه 40.000 طفل التحقوا ببرنامج التعليم الأساسي التكميلي المستند إلى اللغة الأم وانتقلوا إلى مدارس حكومية مسارات مختلفة في مجال محو الأمية. فالأطفال الذين انتقلوا إلى مدارس حكومية تعتمد اللغة الإنجليزية في التدريس فقدوا بعض المهارات المكتسبة من خلال برنامج اللغة الأم المسرّع، وبالتالي لم يكن أداؤهم في مجال محو الأمية جيدًا كأداء أقرانهم الذين واصلوا تعليمهم باللغة المحكية في المنزل (Carter et al., 2020).

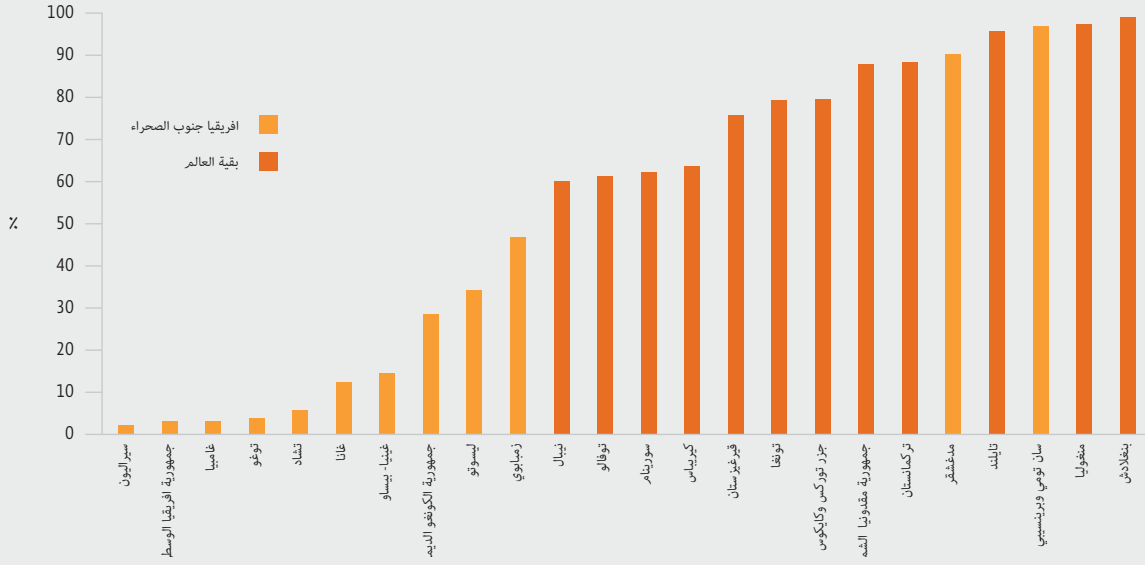
تزيد المخاوف السياسية من تعقيد الممارسة. ففي الهند، تدعو الصيغة الثلاثية اللغات – التي هي في الواقع سياسة لغوية طموحة اعتُمدت في العام 1968 وأعيد التأكيد عليها في سياسة التعليم الوطنية للعام – 2020 جميع الطلاب إلى تعلّم ثلاث لغات في المدرسة، لغتان منها على الأقل من لغات الهند. ومع ذلك، لم تسفر السياسة إلا عن نتائج محدودة. فقد ارتفعت نسبة السكّان الذين يستطيعون التحدث بلغتين من أصل 22 لغة مُدرجة في القائمة من 12٪ في العام 1971 إلى 25٪ في العام 2011، مع وجود اختلافات كبيرة بين الولايات. وفي ولاية أوتار براديش، ارتفعت النسبة من 24٪ إلى 33٪، بينما ظلّت ثابتة في تاميل نادو عند 2٪. ومن الواضح أن قياس التقدم باتجاه المؤشر 4.5.2 ينبغي أن يراعي عوامل خاصة بالسياسات تؤثّر على اختيار اللغة، كالمواد المدرسية الإلزامية (Bhattacharya and Chandrasekhar, 2020).

يقدّم سؤال أُدرج في وحدة مهارات التعلّم التأسيسية خلال الجولة السادسة من المسوح العنقودية المتعددة المؤشرات الخاصة باليونيسف رؤى غنية. فقد سُئل الأطفال عما إذا كانت اللغة التي يستخدمها مدرّسوهم في الفصل هي اللغة التي يتحدثون بها في المنزل (Hattori et al., 2017). في دول غرب ووسط أفريقيا، مثل تشاد وغامبيا وتوغو، لا يتحدث أكثر من 5٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و14 عامًا لغة التدريس في المنزل (**الشكل 14.9**). وترتبط الثروة، في العديد من البلدان، ارتباطًا سلبيًا باحتمال أن يتكلم الطفل لغة التدريس. قد يعود ذلك إلى واقع أن الأطفال الأفقر يعيشون في مناطق ريفية متجانسة لغويًا حيث يستخدم المعلمون اللغة المحلية، بينما يميل الأطفال الأكثر ثراءً إلى العيش في مناطق حضرية مجزأة لغويًا يستخدم فيها المعلّمون لغة وطنية (**الشكل 14.10 أ**). في بعض البلدان، تتراجع النسبة المئوية للأطفال الذين يتحدثون لغة التدريس في المنزل بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية، مما يعكس عادةً السياسة الوطنية. فعلى سبيل المثال، تبنّت كيريباس سياسة لغوية للأطفال في العام 2012 من أجل الانتقال من تي- كيريباتي إلى اللغة الإنجليزية في الصف الثالث (Kiribati Government, 2016) (**الشكل 14.10 ب**).

الشكل 14.9:

في العديد من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء، لا يتكلم سوى جزء ضئيل من الطلاب لغة التدريس في المنزل

النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين *7* و*14* عامًا والذين يستخدمون في المنزل اللغة التي يستخدمها المعلمون في المدرسة، بلدان مختارة ذات دخل منخفض ومتوسط، *2017-2020*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_9

المصدر: تقارير مختارة لنتائج المسوح العنقودية المتعددة المؤشرات.

> في دول غرب ووسط أفريقيا، مثل تشاد وغامبيا وتوغو، لا يتحدث أكثر من 5٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و14 عامًا لغة التدريس في المنزل

تبرز الحاجة بالتالي إلى معلومات حول السياسة اللغوية لاستكمال البيانات الخاصة بالتجارب ذات الصلة بلغة التدريس، مثل تلك التي توفّرها المسوح العنقودية المتعددة المؤشرات، وتفسيرها. يمكن أيضًا استخدام المعلومات المتعلقة بسياسة اللغة لتقديم صورة تقريبية للواقع اللغوي الذي يواجهه الطلاب متى كانت البيانات حول التجارب المتعلّقة بلغة التدريس غير متوفّرة، إذا ما تم جمعها مع مصادر أخرى، مثل مشروع Ethnologue: Languages of the World (SIL International, 2021)، الذي لا يقوم فحسب بتقدير السكان الذين يتحدثون لغة ما بل يسرد أيضًا اللغات المستخدمة للتعليم في كل بلد، جنبًا إلى جنب مع تقديرات للسكان في سنّ الالتحاق بالمدرسة ومعدلات الالتحاق. في الواقع، تم استخدام مثل هذا المزيج من البيانات الناجمة عن مشروع Ethnologue ومعلومات حول السياسة اللغوية لتقدير الوضع في 21 بلدًا في شرق وجنوب أفريقيا، حيث تراوحت النسبة المئوية للأطفال الذين يدرسون باللغة المحكية في المنزل بين صفر في أنغولا وجيبوتي وجزر القمر وموزامبيق ورواندا وجمهورية تنزانيا المتحدة و96٪ في إثيوبيا. تنجح بلدان عديدة تعتمد سياسة اللغة المحكية في المنزل في الوصول إلى غالبية الأطفال، على الرغم من أن السياسات في أوغندا، وفي كينيا على وجه الخصوص، تركّز بشكل ضيق على عدد محدود من اللغات (Wekundah and Trudell, 2021). عند مقارنة هذه المقاربة ببيانات المسح العنقودي المتعدد المؤشرات، يتّضح أنها أنتجت نتائج مماثلة في زيمبابوي لكنها بالغت في تقدير الوضع في ليسوتو وقلّلت من تقديره في مدغشقر (**الشكل 14.11**).

أدّت مقاربة مشابهة إلى تقدير حديث مفاده أن 37٪ من الأطفال في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل تعلّموا بلغة غير اللغة المحكية في المنزل: 27٪ يتحدثون لغة أقلية مكتوبة و10٪ لغة أقل شيوعًا، ولكل منها عدد قليل نسبيًا من المتحدثين، علمًا أنها مسألة تكافح أنظمة التعليم للتعامل معها (World Bank, 2021).

الشكل 14.10:

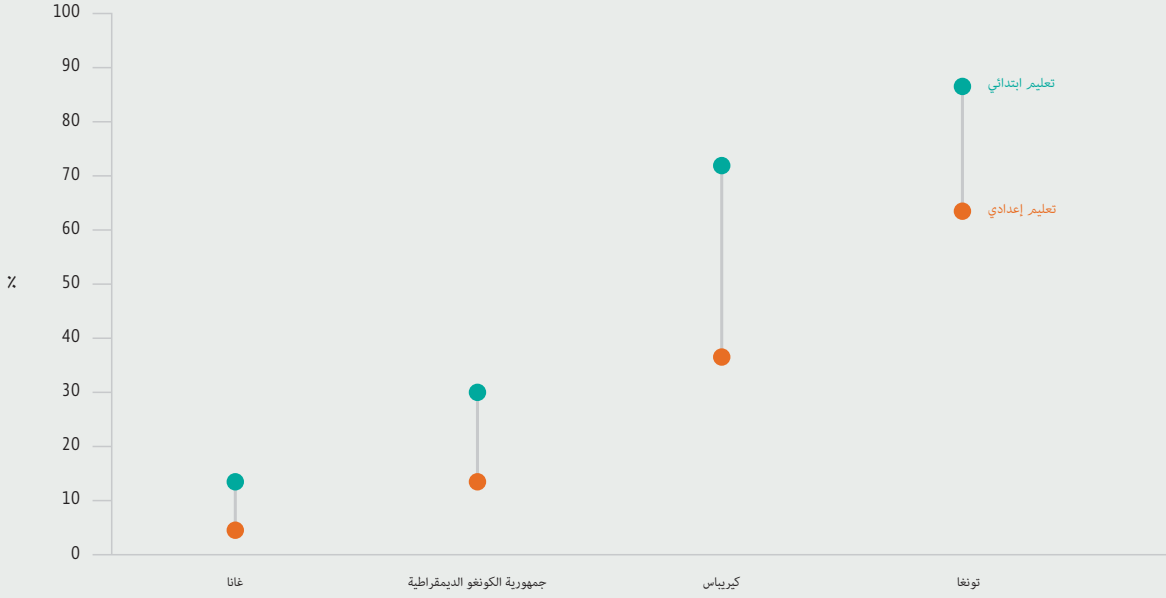
ترتبط مجموعة متنوعة من العوامل باحتمال أن تكون لغة التدريس هي أيضًا اللغة المحكية في منزل الأطفال

النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين *7* و*14* عامًا والذين يستخدمون في المنزل اللغة التي يستخدمها المعلمون في المدرسة، حسب الخصائص، بلدان مختارة ذات دخل منخفض ومتوسط، *2017-2020*

أ- حسب الثروة



ب- حسب المستوى التعليمي



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_10

المصدر: تقارير مختارة لنتائج المسوح العنقودية المتعددة المؤشرات.

الشكل 14.11:

أكثر من ربع البلدان البالغ عددها 21 في شرق وجنوب أفريقيا لا توفّر التعليم باللغة المحكية في المنزل

النسبة المئوية للأطفال في سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية الذين يدرسون باللغة المحكية في منزلهم، تقديرات من خلال منهجيتين مختلفتين، بلدان شرق وجنوب أفريقيا، *2021*



ملاحظة: تشير البيانات الخاصة بليسوتو ومدغشقر وزيمبابوي إلى الأطفال بين 7 و14 عامًا.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_11

المصدر: Wekundah and Trudell (2021) بشأن البيانات اللغوية والديموغرافية والمتعلقة بالسياسات وبالالتحاق؛ تقارير حول نتائج المسوح العنقودية المتعددة المؤشرات في ليسوتو ومدغشقر وزيمبابوي.

كوفيد-19

شكّل تأثير كوفيد- 19 غير المتناسب على المتعلّمين المحرومين أخطر إرث تركته هذه الجائحة على التعليم. فقد سُجّل أولاً تفاوت واسع بين البلدان في الوصول إلى التعلّم. فمن حيث السياسات، تم إغلاق المدارس في البلدان ذات الدخل المرتفع بالكامل لمدة 21٪ من إجمالي أيام الدراسة، مقارنة بـ 31٪ في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. واستُخدمت المنصات عبر الإنترنت، التي تضمن استمرارية التعلم بشكل أفضل من الراديو والتلفزيون، في البلدان ذات الدخل المرتفع (96٪) أكثر مما استُخدمت في البلدان المتوسطة (92٪) والمنخفضة الدخل (58٪) (**الشكل 14.12** أ). ومن حيث الظروف المعيشية للأسر، كان التعلم عبر الإنترنت ممكنًا أكثر للطلاب في البلدان الأكثر ثراءً منه في البلدان الأفقر. ففي أحسن الأحوال، كان من الممكن أن يحضر 6٪ من الطلاب في أفريقيا دروسًا عبر الإنترنت ونحو 30٪ على شاشة التلفزيون (**الشكل 14.12** ب). ويعتبر مؤشّر جاهزية التعلم عن بُعد، الذي يجمع أبعاد السياسات والأسرة مع بُعد يتعلّق بالاستعداد لحالات الطوارئ في 67 دولة منخفضة ومتوسطة الدخل، أن أكثر من 200 مليون طالب يعيشون في 31 دولة مصنّفة على أنها الأقل استعدادًا لتقديم التعلم عن بُعد (UNICEF 2021b).

ثانيًا، سُجّل انعدام مساواة كبير في الوصول داخل البلدان (Human Rights Watch, 2021). فحتى في البلدان التي يتوفّر فيها وصول شبه معمّم إلى النطاق العريض، مثل هولندا، عانى الطلاب المحرومون من ظروف منزلية أسوأ (وجود مساحة خاصة بهم للدراسة)، ووصول أقلّ إلى الأجهزة، وقلة الدعم المنزلي (أي أولياء أمور يساعدون بشكل مباشر، ويتحقّقون من الواجبات المنزلية، ويتّصلون بالمعلمين ويتلقّون معلومات من المدرسة) ودعم أقل من المدرسة (حيث التحقوا بمدارس ذات موارد أقل) (Bol, 2020). وفي الولايات المتحدة، أفاد 37٪ من أولياء الأمور الذين يقلّ دخلهم عن 30,000 دولار أمريكي أن أطفالهم اضطروا إلى أداء واجباتهم المدرسية على الهواتف الذكية، مقارنة بـ 16٪ من أولياء الأمور الذين يزيد دخلهم عن 75,000 دولار أمريكي، والذين من المحتمل أن يتمكّنوا من الوصول إلى أجهزة كمبيوتر. علاوةً على ذلك، كان على 23٪ من الأكثر فقرًا، ولكن 4٪ فقط من الأكثر ثراءً، استخدام شبكة واي- فاي عامة (Schaeffer, 2021).

الشكل 14.12:
تتاح أمام البلدان الأفقر إمكانية أقلّ بكثير للوصول إلى أشكال تفاعلية للتعلم عن بُعد



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig14_12
المصدر (أ): UNESCO et al. (2021)
المصدر (ب): UNICEF (2020b)

يُترجم عدم المساواة هذا على شكل عواقب غير متكافئة للتعلّم (الفصل 10). ففي ولاية كاليفورنيا الأمريكية، قدّر تحليل تقييمات التعلم باللغة الإنجليزية للطلاب في الصفوف من الرابع إلى الثامن أن تأخر التعلم كان 3.8 شهرًا لمتعلمي اللغة الإنجليزية ولكن 2.3 شهرًا للناطقين باللغة الإنجليزية، و3.3 شهرًا للطلاب الفقراء ولكن 1.2 شهرًا للطلاب غير الفقراء (Pier et al., 2021). وأظهر تحليل لتأثير التعلّم عن بُعد على معدلات نجاح الطلاب في امتحانات الصفوف من الثالث إلى الثامن في 12 ولاية أن الانتقال من التعلّم الحضوري إلى النمط المختلط أو الافتراضي بالكامل أدّى إلى تفاقم التأثير السلبي بمعدل 10 نقاط مئوية في الرياضيات وأربع نقاط مئوية في اللغة الإنجليزية. أما في المناطق التي لا تضمّ طلابًا من السود أو من أصل إسباني، فقد أدّى الانتقال الى النمط المختلط أو الافتراضي إلى خفض معدلات النجاح بأربع نقاط مئوية. وفي المناطق التي تضم 50٪ من الطلاب السود ومن أصل إسباني، بلغ التأثير تسع نقاط مئوية (Halloran et al., 2021).

قد يكون التعافي غير منصف أيضًا. فبلد واحد فقط من كل أربعة بلدان يؤمن حوافز، مثل النقود أو الغذاء أو النقل أو الإعفاء من الرسوم، لمساعدة الفتيات أو الأطفال من الأسر المحرومة على العودة إلى المدرسة (UNESCO et al., 2021).

قد لا يواجه الفتيان والفتيات العواقب نفسها من حيث الوصول إلى الأجهزة واستخدام الوقت ومخاطر الحمل المبكر. وفي هذا الصدد، أعرب بعض أولياء الأمور في بنغلادش والأردن وباكستان عن تردّدهم في منح الفتيات إمكانية الوصول إلى الهواتف الذكية (UNESCO, 202). وأظهرت مسوح أُجريت عبر الهاتف وشملت شبابًا تبلغ أعمارهم 19 عامًا أثناء الجائحة أن 61٪ من الشابات في الهند (مقابل 35٪ من الشباب) و70٪ في إثيوبيا (مقابل 35٪) أمضوا وقتًا أطول مما كان عليه قبل الجائحة في القيام بالأعمال المنزلية. وبالمثل، أمضت 46٪ من الشابات في فييت نام (مقابل 34٪ من الشباب) و42٪ في بيرو (مقابل 26٪) وقتًا أطول في رعاية الأطفال (Ford, 2021). قلة من الدراسات قارنت حالات الحمل المبكر قبل الجائحة وأثناءها. هذا وقد تعذّر التحقّق من سجلات الزيارات السابقة للولادة من العيادات نظرًا إلى انخفاض قُدّر بنسبة 39% لمثل هذه الزيارات بسبب الإغلاق والقيود ذات الصلة (Townsend et al., 2021). في دراسة كينية، تراجعت الزيارات السابقة للولادة التي تجريها المراهقات بنسبة 16٪ بين آذار/ مارس 2020 وشباط/ فبراير 2021 مقارنةً بالعام الذي سبق الجائحة (UNESCO, 2021). ومن دواعي القلق ذات الصلة ارتفاع حالات العنف المنزلي المرتبط بنوع الجنس المبلّغ عنها عبر الخطوط الساخنة في جميع أنحاء العالم (Viero et al., 2021).

غالبًا ما تترك ترتيبات التعلّم عن بُعد المتعلمين ذوي الإعاقة من دون أي دعم. فقد وجد مسح عالمي لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة أن 19٪ فقط من المحتاجين يستطيعون الوصول إلى الترجمة بلغة الإشارة. ومع ذلك، لم تكن برامج التعلم عن بُعد متاحة في كثير من الأحيان بلغات الإشارة. فقط 23٪ تمكّنوا من الوصول إلى نصوص الجلسات الصوتية (World Bank and IEI, 2020). وقد وجد مسح أُجري في 37 دولة أن 38٪ من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة غير قادرين على مساعدة أطفالهم على التعلم، مقابل 28٪ من أولياء أمور الأطفال غير المعوقين (Save the Children, 2021). إلى ذلك، تأثرت بشدة قدرة مقدمي الرعاية على كسب الدخل وإعالة أسر الأطفال ذوي الإعاقة (Mbazzi et al., 2020). أخيرًا، كانت الخسائر العقلية الناجمة عن إغلاق المدارس، والتي شعر بها الطلاب في جميع أنحاء العالم بعمق، قوية بشكل خاص بالنسبة إلى المتعلمين ذوي الإعاقة. ففي الولايات المتحدة، كان عدد الطلاب الجامعيين ذوي الإعاقة الذين أبلغوا عن اضطرابات اكتئابية كبيرة ضعف عدد الطلاب غير المعوقين (Sutton, 2021).

تأثّرت مجتمعات المهاجرين واللاجئين بشدة. فقد وجد مسح للمهاجرين المحليين الهنود أن إغلاق المدارس أدى إلى زيادة عدد الأطفال الذين أُجبروا على مرافقة أولياء أمورهم إلى مواقع العمل في أفران الطوب بنسبة 67٪ (Aide et Action, 2021). وقد حصل ذلك في بعض الحالات لأن النزل الموسمية التي أُنشئت لدعم هؤلاء الأطفال اضطرت على الإغلاق (Suffian, 2021). وتأثّر الأطفال اللاجئون بطرق مختلفة. فمع بقاء مراكز التعلم الخاصة بالروهينغيا في بنغلادش مغلقة لمدة 18 شهرًا، اعتمدت بعض المنظمات الإنسانية مقاربات يقودها مقدمو الرعاية مع مجموعات صغيرة تصل إلى خمسة متعلمين (Australian Humanitarian Partnership, 2021). وانخفض الالتحاق ببرامج منظمة إنقاذ الطفولة في شمال الجمهورية العربية السورية بنسبة 30٪ (Save the Children, 2020). هذا وقد وجد تقييم لهشاشة اللاجئين السوريين في لبنان، البلد الذي طالته أزمات اقتصادية واجتماعية وسياسية متعددة، أن النسبة المئوية للأطفال بين 6 و14 عامًا الملتحقين بالتعليم قد انخفضت من 67٪ في العام 2020 إلى 53٪ في 2021، وأن 20٪ ممن عُرض عليهم التعلم عن بُعد لم يتمكنوا من متابعته (UNICEF et al., 2021).



تراقب مارثا ماكالاني، المشرفة على لغة ياو، من برنامج محو أمّية النساء في أفريقيا، حصةً لمحو أمّية النساء في ملاوي تسمح للنساء بتعلمّ أساسيات القراءة والكتابة بلغتهنّ الأمّ.

المصدر: Ari Vitikainen/Finnish Bible Society

الرسائل الرئيسية

في أفريقيا جنوب الصحراء، ازداد إلمام الشابات بالقراءة والكتابة بأقلّ من نقطة مئويّة واحدة في السنة بين عامي 2015 و2020. وأكثر من ربع الفتيات في المنطقة هنّ أمّيات.

لقد ركد مستوى التحسّن العالمي: فقد قوبل الانخفاض الكبير في العدد المطلق للأشخاص من ذوي المهارات المتدنّية في القراءة والكتابة في شرق وجنوب شرق آسيا إلى 52 مليون شخص بارتفاع في أفريقيا جنوب الصحراء وصل إلى أكثر من 127 مليون شخص.

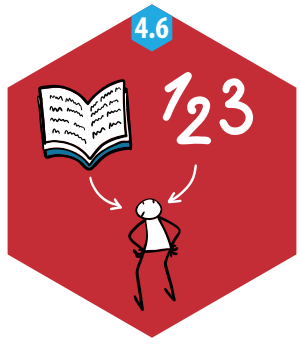
يتمّ المبالغة في تقدير مستوى الإلمام بالقراءة والكتابة إذا لم يتمّ تقييمه بشكل مباشر. إنّ نصف الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و24 عامًا والذين أكملوا المرحلة الإعدادية في 18 بلدًا من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى لم يتمكّنوا من قراءة جملة بسيطة.

تشير بيانات جديدة لتقييم الإلمام بالقراءة والكتابة للبالغين من ألمانيا والولايات المتحدة إلى أنّ مهارات القراءة والكتابة لا تشهد تراجعًا، كما كان يُعتقد سابقًا. ولكن هناك تحديات مزمنة في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة في الولايات المتحدة: فأكثر من بالغ واحد من كلّ ثلاثة بالغين يحقّقون أقلّ من الحدّ الأدنى للكفاءة في 295 مقاطعةً، أو تقريبًا في مقاطعة من كلّ 10 مقاطعات.

•يُظهر تحليل بيانات المسوحات والتعدادات عن الدفعات المولودة بين خمسينات وثمانينات القرن الماضي في 42 دولةً أفريقيةً جنوب الصحراء أنّ المهارات الحسابية الأساسيّة قد ركدت بين البالغين الأشدّ فقرًا.

حتى قبل جائحة كوفيد-19، كان التعليم عن بعد أسلوبًا غير محبّذ في برامج محو الأمّية الأساسية. وفي البرازيل، أوضحت لائحة تنظيمية في العام 2021 بشأن برامج الفرصة الثانية للشباب والبالغين أنّه يجب تقديم الدروس التي توازي المستوى الابتدائي بشكل حضوري.

الفصل 15



الغاية 4.6

الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب

ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من البالغين رجالًا ونساء على حدّ سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول العام 2030

المؤشر العالمي

4.6.1 – النسبة المئوية للسكّان في فئة عمرية معيّنة الذين يحقّقون على الأقلّ مستوًى ثابتًا من الكفاءة على المستوى الوظيفي في مجال (أ) الإلمام بمهارات القراءة والكتابة، (ب) الإلمام بالمهارات الحسابية بحسب الجنس.

مؤشرات مواضيعية

4.6.2 - معدّل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب/البالغين

4.6.3 -معدّل مشاركة الشباب/البالغين الأمّيين في برامج محو الأمّية

أبعد من التعارض الثنائي التقليدي بين محو الأمّية والأمّية، يهدف المؤشّر العالمي 4.6.1 إلى استعراض مستويات مختلفة من الكفاءة في مجالي الإلمام بالقراءة والكتابة والإلمام بالحساب. ومع ذلك، لم يتمّ الإبلاغ عن بيانات جديدة للمؤشّر العالمي 4.6.1 منذ العام 2017. ولم يؤدِ التقدّم المنهجي في قياس الإلمام بالقراءة والكتابة على مستويات مختلفة من الكفاءة بعد (Grotlüschen et al., 2020b) إلى أي جهود جديدة لجمع البيانات منذ برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC)، الذي تديره منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ومسوحات برنامج البنك الدولي حول مهارات التوظيف والإنتاجية (STEP).

وهكذا يظلّ هذان البرنامجان المصدرين الرئيسيين لفهم حالة الإلمام بالقراءة والكتابة. وقد جمعت الجولة الأولى من برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC) البيانات في 39 دولةً معظمها من الدول ذات الدخل المرتفع بين عامي 2011 و2017. ومن المقرّر أن تنعقد الجولة الثانية في 2022-2023 ويتوقّع ظهور النتائج في العام 2024. وقد اعتمدت مسوحات برنامج البنك الدولي حول مهارات التوظيف والإنتاجية (STEP) مقياس برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC) وأجرت التقييمات في الغالب في المناطق الحضرية من 17 دولةً متوسّطة الدخل بين عامي 2012 و2017.

وعلى مقياس برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC)، يعني المستوى الأدنى من الإلمام بالقراءة والكتابة القدرة على المطابقة بين النص والمعلومات و/أو إعادة الصياغة أو استخلاص استنتاجات بسيطة بناءً على معلومات متنافسة. وهذا مستوى أعلى من المستوى الذي عادةً ما يرتبط بمعدّل الإلمام بالقراءة والكتابة في صفوف البالغين، وهو المؤشّر الموضوعي 4.6.2، وهو تصنيف ثنائي للإلمام بالقراءة والكتابة

> تبلغ الفجوة بين الجنسين 2.1 نقطة مئوية بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 عامًا و 11.5 نقطةً بين من يبلغون 65 عامًا من العمر وما فوق

يتم تقييمه إمّا ذاتيًا ("هل يمكنك القراءة والكتابة؟") إمّا بشكل مباشر من خلال اختبار قراءة جملة بسيط. ولكنّ هذه البيانات متاحة لفترات أطول ولمعظم البلدان.

على الصعيد العالمي، وبين البالغين الذين تبلغ أعمارهم 15 عامًا وما فوق، 83٪ من النساء و9٪ من الرجال يلمّون بالقراءة والكتابة بفارق يبلغ 7 نقاط مئوية. وتبلغ الفجوة بين الجنسين 2.1 نقطة مئوية بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عامًا و11.5 نقطةً بين من يبلغون 65 عامًا من العمر وما فوق. والتقدّم عبر الزمن لا يزال بطيئًا. وفي البلدان المنخفضة الدخل وفي أفريقيا جنوب الصحراء، ازداد إلمام الشابات بالقراءة والكتابة بأقلّ من نقطة مئوية واحدة في السنة. وأكثر من شابة واحدة من كلّ أربع شابات في أفريقيا جنوب الصحراء تعاني من الأمّية (**الجدول 15.1**).

ونظرًا إلى أنّ تحسن إلمام الشباب بالقراءة والكتابة يفوق التحسّن المسجّل بين البالغين الكبار، على برامج محو الأمّية وبشكل متزايد أن تجد طرقًا للوصول إلى الكبار. ويشكّل البالغون الكبار جزءًا كبيرًا يزداد حجمه من السكّان في كافة المناطق باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء. ففي شمال أفريقيا وغرب آسيا، ارتفعت حصّتهم من 4.7٪ في العام 2000 إلى 5.8٪ في

الجدول 15.1:

معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والبالغين والكبار، 2015 و2019

	معدّل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب (15-24) (٪)				معدّل الإلمام بالقراءة والكتابة بين البالغين (+15) (٪)				معدّل الإلمام القراءة والكتابة بين الكبار (+65) (٪)			
	أنثى		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى		ذكر	
	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020
العالم	89.4	90.8	92.5	92.9	81.8	83.3	89.3	90.1	68.5	72.5	81.2	84.0
أفريقيا جنوب الصحراء	70.6	74.2	78.6	79.5	56.3	59.6	71.5	72.8	24.5	27.0	48.0	50.6
شمال أفريقيا وغرب آسيا	87.4	87.5	91.5	90.9	74.1	74.9	86.4	85.8	42.1	45.0	65.5	66.4
وسط وجنوب آسيا	85.2	89.6	90.2	92.4	63.0	67.7	79.5	82.4	28.8	33.0	56.1	61.6
شرق وجنوب شرق آسيا	98.8	99.0	98.8	99.0	93.4	94.6	97.2	97.6	71.4	79.1	88.6	92.0
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	98.5	98.8	98.1	98.5	92.7	94.1	93.6	94.9	77.0	81.1	81.4	84.9
أوقيانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ذات دخل منخفض	66.1	70.7	75.4	76.3	50.2	54.1	67.3	68.9	26.7	27.9	47.0	49.2
ذات دخل متوسّط أدنى	85.0	88.2	89.8	91.3	66.3	70.0	80.8	82.9	37.5	40.9	59.9	64.0
ذات دخل متوسّط أعلى	98.5	98.5	98.6	98.6	93.5	94.5	96.7	97.1	74.9	80.9	87.8	91.1
ذات دخل مرتفع	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

العام 2020 ومن المتوقّع أن تصل إلى 7.6٪ بحلول العام 2030؛ وفي آسيا الوسطى والجنوبية، ارتفعت حصتّهم من 4.3٪ في العام 2000 إلى 6.1٪ في العام 2020 ومن المتوقّع أن تصل إلى 8٪ في العام 2030. وفي النيبال، كشف صفّ تجريبي لمحو أمّية الكبار، يمتدّ على 8 أشهر ويتضمّن 332 ساعةً من التدريس داخل الصف، عن وجود تحدّيات معرفية محدّدة، على غرار ضعف الذاكرة والحاجة إلى مواد تعليمية وتدريسية مصمّمة خصّيصًا للمتعلّمين الأكبر سنًا (Ayyappan, 2020).

إن التقدّم البطيء في رفع معدّلات الإلمام بالقراءة والكتابة يعني، من حيث القيم المطلقة، أنّ عدد الأشخاص الذين ليس لديهم إلمام بالقراءة والكتابة أو لديهم إلمام متدنٍ لم يتغيّر، وخاصةً النساء. وقد قوبل الانخفاض الكبير في شرق وجنوب شرق آسيا إلى 52 مليون امرأة أمّية بزيادة في أفريقيا جنوب الصحراء وصلت إلى أكثر من 127 مليون امرأة (**الشكل 15.1**).

ونظرًا إلى تحوّل قياس الإلمام القراءة والكتابة من الإبلاغ الذاتي إلى التقييم المباشر، فمن المرجّح أن تزداد إحصاءات الإلمام القراءة والكتابة سوءًا.

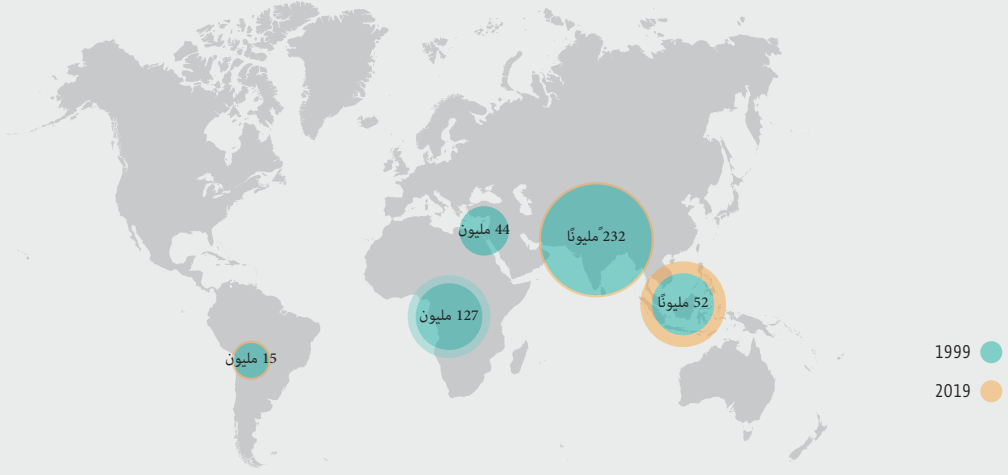
ولعقود من الزمان، كانت بيانات التعدادات والمسوح الأسرية تسجّل بشكل روتيني أي شخص قد أكمل التعليم الابتدائي على أنه ملمّ بالقراءة والكتابة من دون التحقّق من إلمامه الفعلي ناهيك عن اختباره. ولكنّ الاهتمام المتزايد بنواتج التعلّم الضعيفة في المدارس أظهر أنّ العديد من الأطفال والمراهقين لا يحقّقون المستوى الأدنى من الإلمام بالقراءة، حتى في نهاية المرحلة الإعدادية. وتعكس أحدث المسوحات الديموغرافية والصحية (DHS) هذا الفهم الأساسي بأنّ التعليم في المدارس لا يؤدي بالضرورة إلى اكتساب مهارات القراءة والكتابة. وفي حين لا تزال هذه المسوحات تعتمد على اختبارات بسيطة نسبيًا للإلمام بالقراءة والكتابة لأسباب عملانية، فأنّها تُطبّقها الآن على جميع المستجيبين بغض النظر عن مستوى التعليم.

وقد أكّدت النتائج أنّ افتراض أنّ جميع الذين أتموّا التعليم الثانوي يعرفون القراءة والكتابة يعني أنّ مستوى الإلمام بالقراءة والكتابة الحقيقي قد تمّ تقديره بشكل مبالغ فيه في ما مضى. وبينما يحدّد المؤشر 4.6.2 معدّل الإلمام القراءة والكتابة للشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عامًا، فإنّ التركيز على أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و24 عامًا سيكون أكثر

الشكل 15.1:

لم يتغيّر العدد الإجمالي للنساء الأميات خلال 20 عامًا، ولكنّ العدد ارتفع في أفريقيا جنوب الصحراء

عدد النساء الأميات البالغات *15* عامًا من العمر وما فوق بحسب المنطقة *1999* و*2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

> الافتراض بأنّ جميع الذين أتموّا التعليم الثانوي يعرفون القراءة والكتابة يعني أنّ مستوى الإلمام بالقراءة والكتابة الحقيقي قد تمّ تقديره بشكل مبالغ فيه في ما مضى

الشكل 15.2:

لا يمكن افتراض أنّ من أتمّ التعليم الثانوي قد اكتسب مهارات الإلمام القراءة والكتابة

معدّل الإلمام بالقراءة والكتابة في الفئة العمرية من *20* إلى *24* عامًا، حسب التحصيل الدراسي، بلدان مختارة، *2015-2019*



.Note: The size of the dot is proportional to the size of the population at each attainment level

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_2

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات المسح الديموغرافي والصحي.

ملاءمةً لتحديد تأثير إتمام التعليم الثانوي بشكل كامل. فنحو نصف الذين أتمّوا المرحلة الإعدادية في البلدان الثمانية عشر التي لديها بيانات حديثة من المسح الديموغرافي والصحي لا يحقّقون المستوى الأساسي للإلمام بالقراءة والكتابة المحدّد على أنّه القدرة على قراءة جملة بسيطة. وحتى من بين من أتمّوا المرحلة الثانوية، شاب واحد من كلّ ستة شباب هو أمّي؛ وفي بنين، 64٪ فقط من خرّيجي المدارس الثانوية يمكنهم قراءة جملة بسيطة. على العكس من ذلك، لا يجب أن يرتبط الالتحاق بالمدرسة مطلقًا بالأمّية: فثلاثة من كلّ 10 شباب لم يلتحقوا بالمدرسة - وما يصل إلى شاب من كل شابين في إندونيسيا وميانمار - يمكنهم القراءة (**الشكل 15.2**).

إنّ التحوّل من الافتراض أنّ خريجي المرحلة الإعدادية يعرفون القراءة والكتابة إلى قياس إلمامهم بالقراءة والكتابة يحسّن فهم المستوى الحقيقي للإلمام بالقراءة والكتابة. لكنّ ذلك يعني أنّ المقارنة عبر الزمن غير ممكنة إلا بين من هم دون التعليم الثانوي. وقد كان التقدّم بالنسبة إلى هذه المجموعة بطيئًا أو غير موجود في العديد من البلدان. فعلى سبيل المثال، بين عامي 2012 و2018، من بين الأشخاص الذين لم يلتحقوا بالمدرسة قطّ أو تركوا التعليم قبل المرحلة الثانوية، ارتفعت نسبة أولئك الذين يمكنهم قراءة جملة بسيطة بمقدار خمس نقاط مئوية في مالي ولكنّها انخفضت بمقدار ثمانية نقاط في غينيا (**الشكل 15.3**). وطالما أنّ أقلّ من نصف مجموع الشباب في البلدان المنخفضة الدخل يكملون المرحلة الإعدادية، فإنّ تحقيق ارتفاع كبير في الإلمام بالقراءة والكتابة في صفوف الشباب سيعتمد بشكل حاسم على مهارات القراءة والكتابة التي يكتسبها هؤلاء الذين يتركون المدرسة في وقت مبكر.

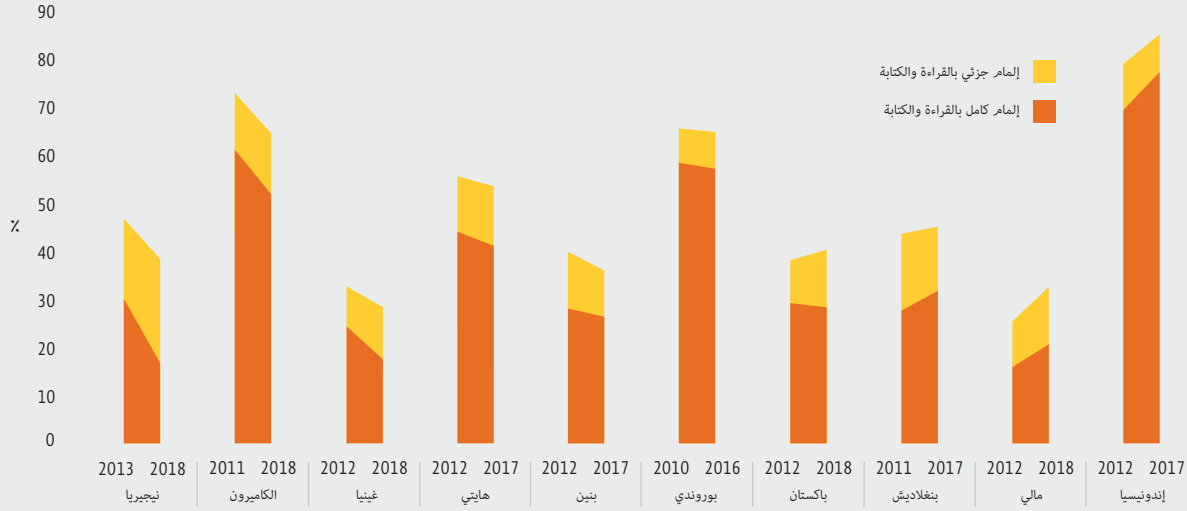
بما أنّ عدم الالتحاق بالمدرسة لا يساوي الأمّية، لا بدّ من إيلاء الأهمية لاكتساب الإلمام القراءة والكتابة خارج المدرسة. وبالرغم من أنّ المؤشر 4.6.3 يركّز على مشاركة الأمّيين من الشباب والبالغين في برامج محو الأمّية، إلا أنّ البيانات الدولية لهذا المؤشّر لم تكن متاحة. ومن حيث المبدأ، يمكن التمييز بين برامج محو أمّية البالغين الهادفة وبين برامج تعليم البالغين التي تسعى إلى منح مؤهّل معادل للتعليم الابتدائي. ومع ذلك، يستغرق اكتساب مهارات القراءة والكتابة الأساسية والطويلة الأمد وقتًا طويلًا. وتؤكّد الدراسات الطوليّة الحاجة إلى برامج متابعة للحفاظ على مهارات القراءة والكتابة المكتسبة حديثًا (Lang, 2021). وانطلاقًا من روح الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، ينبغي أن يكون محو الأمّية، بشكل مثالي، مجرّد خطوة أولى على سلّم تعليم البالغين. وبغياب بيانات حديثة حول المشاركة في برامج محو الأمّية، قد تكون برامج تعليم البالغين بالمستوى الأساسي بديلاً يستحق أن يُدرس.

وبالنسبة إلى عدد من البلدان، يمكن تقسيم بيانات الالتحاق بمستوى التعليم الابتدائي (أو المستوى الأوّل في التصنيف الدولي الموحد للتعليم، ISCED 1) إلى بيانات حول الالتحاق بالتعليم الابتدائي النظامي وبيانات حول الالتحاق بالبرامج الأخرى بمستوى ISCED 1، وبحسب العمر. فإذا تمّ

الشكل 15.3:

في معظم البلدان، معدّل الإلمام بالقراءة والكتابة راكد في أحسن الأحوال بين أولئك الذين لم يكملوا تعليمهم الإعدادي على الأقلّ

معدّل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب الذين لم يحصّلوا التعليم الثانوي، *2010-2014* و*2015-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_3

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات المسح الديموغرافي والصحي.

الإبلاغ عن التحاق الأفراد الذين تبلغ أعمارهم 20 عامًا وما فوق ببرامج من مستوى ISCED 1 غير برامج التعليم الابتدائي النظامي فقد يشير ذلك إلى تعليم أساسي نظامي للبالغين. ويصل هذا الالتحاق إلى أكثر من 56000 فرد في كولومبيا و100000 في تايلاند. وفي ما يتعلّق بعدد السكّان الأميين المقدّر، فإنّ التحاق البالغين ببرامج ISCED 1 الأخرى هو 1٪ أو أقلّ في دولة بوليفيا المتعددة القوميّات والهندوراس والموزمبيق وقطر وسورينام، و2٪ في البحرين وبيرو، و3٪ في كولومبيا وتايلاند، و4٪ في المملكة العربية السعودية، و 8٪ في جمهورية دومينيكا.

وفي كوستاريكا، يبلغ هذا الرقم 28٪، ممّا يشير إلى أنّ برامج التعليم الأساسي للبالغين تصل إلى أشخاص أكثر ممّن لديهم مهارات متدنّية في القراءة والكتابة. ولوزارة التربية العامة شبكة من المراكز لتعليم البالغين (Centros Integrados de Educación de Adultos) ومن المدارس الليليّة (Colegios Académicos Nocturnos) للشباب والبالغين الذين لم يكملوا التعليم الابتدائي أو الثانوي. ومع ذلك، فإنّ مشاركة الأفراد الأمّيين في برامج محو الأمّية عالية، ممّا يعكس وجود مبادرة واسعة النطاق لمحو الأمّية، وهي الخطة الوطنية لمحو الأمّية (PLANALFA). وقد تمّ إطلاق هذه الخطة في العام 1998، بهدف خفض الأمّية إلى النصف بحلول العام 2015 والقضاء عليها بحلول العام 2025. والتحق ببرامج محو الأمّية 7300 شخص في العام 2012 (Zúñiga et al., 2015)، أو 8.4٪ من الأمّيين البالغ عددهم 87000 شخص. وقد قدّر معهد اليونسكو للإحصاء عدد الأميين البالغين بـ 84000 في العام 2018، ممّا يعني أنّه لم يحصل أي تغيير يُذكر خلال عقد من الزمن.

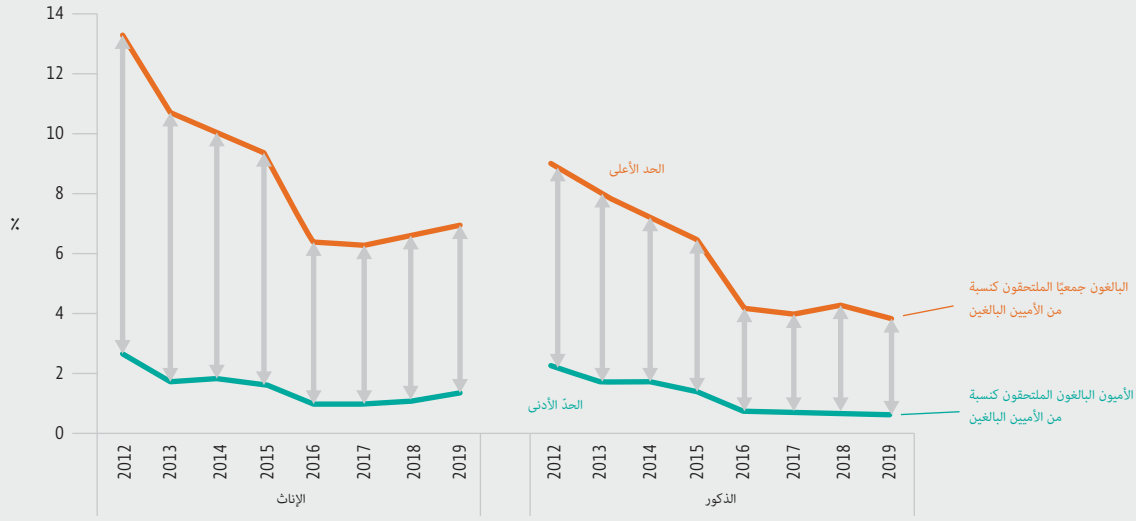
أمّا في الهند، فتتوافر أدلّة غير مباشرة حيث أدّى تعليق برامج التعليم النظاميّة للبالغين على مستوى التعليم الابتدائي في العام 2018 إلى انخفاض بنحو 23 مليون في إجمالي الالتحاق بالمستوى الابتدائي، وهو ما يمثّل 9٪ من العدد المقدّر للأميين البالغين وهو 253 مليون.

> بما أنّ عدم الالتحاق بالمدرسة لا يساوي الأمّية، لا بدّ من إيلاء الأهمية لاكتساب الإلمام القراءة والكتابة خارج المدرسة

الشكل 15.4:

نسبة الأمّيين من البالغين المشاركين في برامج محو الأمّية آخذة في التناقص في البرازيل

الأمّيون البالغون/البالغون جمعيًا الملتحقون ببرامج محو أمّية البالغين كنسبة من الأمّيين البالغين، بحسب الجنس، البرازيل ، *2012-2019*



ملاحظات: يتمّ تعريف البالغين على أنّهم من يبلغون من العمر 25 عامًا أو أكثر. تشمل برامج محو الأمّية للبالغين التعليم الأساسي المنتظم، وتعليم الفرصة الثانية الأساسي، وبرامج تعليم البالغين.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_4

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للمسح الوطني السنوي للعيّنة الأسرية PNAD.

وتتوافر في البرازيل بيانات أكثر اكتمالًا، حيث أنّ المسح الوطني السنوي للعيّنة الأسرية، Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD))، يعكس مشاركة البالغين الأمّيين في ثلاثة أنواع من البرامج: التعليم الأساسي العادي، وتعليم الفرصة الثانية الأساسي، وبرامج محو الأمّية للبالغين. وقد انخفضت نسبة الأمّيين البالغين المسجّلين كنسبة من جميع الأمّيين البالغين بين عامي 2012 و2019 من 2.7٪ إلى 1.4٪ بين النساء ومن 2.2٪ إلى 0.7٪ بين الرجال. لكن هذا هو الحدّ الأدنى للمشاركة: فقد يكون بعض الذين كانوا أمّيين في بداية البرنامج قد اكتسبوا مهارات القراءة والكتابة عند إجراء المسح. وبالتالي، فإنّ قياس التحاق الأمّيين من البالغين قد يقلّل من تقدير مساهمة هذه البرامج في الحدّ من الأمّية. وعلى العكس من ذلك، فإنّ قياس التحاق جميع البالغين بالبرامج سيبالغ في تقدير مشاركة الأمّيين. ويقدّم هذان التقديران الحدين الأدنى والأعلى لمعدّل مشاركة الأفراد الأمّيين في برامج تعليم البالغين (**الشكل 15.4**). وتشير الأدلّة إلى أنّ هذه المشاركة قد تراجعت على الأرجح، وبهذه الوتيرة لن تكون كافيةً للمساعدة في تحقيق الإلمام العالمي بالقراءة والكتابة بحلول العام 2030.

في السنوات الأخيرة، تمّت مقارنة نتائج برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC) بنتائج مسح القرائية ومهارات الحياة للبالغين في 2003-2007 والاستقصاء الدولي عن محو أمّية البالغين في 1994-1998 فتبيّن وكأنّ مهارات الإلمام القراءة والكتابة في تراجع في البلدان ذات الدخل المرتفع (Desjardins, 2020). ولكّن الأدلّة الأحدث الأجد عن الاتجاهات في ألمانيا والولايات المتحدة تلقي ببعض الشكّ حول هذا الاستنتاج.

فقد أظهرت جولتان من المسح الألماني لمحو الأمّية اتجاهًا إيجابيًا (Grotlüschen et al., 2020a) حيث انخفضت نسبة البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و64 عامًا ذوي مهارات القراءة والكتابة المنخفضة في المستويات من 1 إلى 3 من 14.5٪ في العام 2010 إلى 12.1٪ في العام 2018. وفي الوقت نفسه، ارتفعت نسبة الذين يتمتّعون بمهارات قراءة أعلى من المستوى 4 من 60٪ إلى 68٪. لكنّ تحليلًا إضافيًا يظهر أنّ هذه الاتجاهات مدفوعة إلى حدّ كبير بتغيير في تركيبة السكّان، ولا سيما بارتفاع التحصيل العلمي. فقد أظهر تحليل للبيانات الطولية من ثلاث جولات إضافية لبرنامج وطني هو امتداد لبرنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC) ارتفاعًا متوسّطًا ضئيلًا في مهارات القراءة والكتابة على المستوى الفردي، على الرغم من أنّ المتوسط يخفي انخفاض الإلمام بالقراءة والكتابة في الأعمار الأكبر مقابل مكاسب في هذا المجال في الأعمار الأصغر (Reder et al., 2020).

وفي الولايات المتحدة، ارتفعت النسبة المئوية الإجمالية للبالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و65 عامًا والذين لم يحقّقوا الحدّ الأدنى من مستوى الكفاءة 2 في مهارات القراءة والكتابة بشكل بسيط، من 18٪ في 2012-2014 إلى 19٪ في 2017 (NCES, 2020a).

> حتى البيانات حول المهارات الحسابية البسيطة نادرة

وكان الانخفاض أكبر بين الفئات الأصغر سنًا، فيما تحسّن الإلمام بالقراءة والكتابة في الواقع لمن بلغوا مستوى تعليمي أقلّ من التعليم الثانوي. ومع ذلك، فإنّ جميع هذه التغييرات تقريبًا تقع ضمن هامش الخطأ. لذلك، فإنّ الأدلة من كلا البلدين لا تشير إلى أنّ مهارات القراءة والكتابة آخذة في التدهور، سواء كان ذلك بسبب ثقافات العمل المتغيّرة التي تتطلّب تفاعلًا أقلّ مع النصوص المكتوبة أو لأسباب أخرى.

وداخل الولايات المتحدة، يظهر تباين كبير في الإلمام بالقراءة والكتابة بين المجتمعات المحلية المختلفة. وقد استخدمت خريطة المهارات الأمريكية (NCES, 2020b) عيّنتها المجمعّة الأكبر لإجراء تقدير يشمل مناطق صغيرة لوضع مواصفات للمهارات في كلّ من المقاطعات ال3142 (Krenzke et al., 2020). وحتى داخل ولاية واحدة، مثل تكساس، تتراوح النسبة المئوية للبالغين الذين حقّقوا أقلّ من الحدّ الأدنى من الكفاءة في القراءة والكتابة بين 9٪ في مقاطعة بوردن إلى 70٪ في مقاطعة كينيدي. وعلى مستوى الولايات المتحدة، لم يحقّق أكثر من بالغ واحد من كلّ ثلاثة بالغين الحدّ الأدنى من الكفاءة في 295 مقاطعة.

وتشير الغاية 4.6 إلى الإلمام بالقراءة والكتابة كما وإلى الإلمام بالحساب. ويشير الإلمام بالحساب بين البالغين إلى مجموعة متعدّدة الأوجه من المهارات تتجاوز بشكل كبير المسائل الحسابية البحتة التي تُدرّس في المدارس. والمجالات الخمس من الإلمام بالحساب - أي المجالات المدنية والرقمية والمالية والتجارية والصحية ومهارات الحساب الخاصة بمكان العمل (UIL, 2020،) - تسلّط الضوء على الروابط مع الغايتين 4.4 و4.7 وأبعد منهما. وكما هي الحال في مجال الإلمام القراءة والكتابة، فإنّ المهارات الحسابية في هذه المجالات اليومية تعكس أيضًا ممارسات اجتماعية. على سبيل المثال، قد يطبّق البالغون ذوو المهارات الحسابية المنخفضة استراتيجيّات مختلفة، مثل عدّ الحبوب للالتزام ببروتوكولات العلاج الصحّي (Chamberlin, 2019).

ومع ذلك، حتى البيانات حول المهارات الحسابية البسيطة نادرة. فغير استطلاعات برنامج التقييم الدولي لكفاءات البالغين (PIAAC)، لا يوجد مصدر حول المهارات الحسابية للبالغين القابلة للمقارنة دوليًا. وعلى عكس الإلمام القراءة والكتابة، حيث تعود البيانات الأساسية لبعض البلدان إلى أكثر من مائة عام، لا توجد سلاسل زمنية مُقاسة بشكل مباشر للمهارات الحسابية. ومع ذلك، قد تشير التدابير غير المباشرة إلى وجود عدم المساواة كما وقد تبيّن اتجاهات المهارات الحسابية على مرّ الزمن (**المحور 15.1**).

المحور 15.1: تشهد المهارات الرقمية الأساسية ركودًا بين الشرائح الأفقر في أفريقيا منذ عدّة عقود

إنّ الإلمام بالحساب مهمّ. فيُعدّ احتساب الأرقام والنسب أمرًا بالغ الأهمية في العديد من الأنشطة المتعلّقة بالإنتاج والتجارة، وحتى في الأنشطة المنزلية والزراعية (Tollnek and Baten, 2017). كذلك، تتطلّب الأنشطة المتعلّقة بالصحة القيام بتقدير الأرقام في مجال النسب والاستخدام الدقيق للوقت. وبشكل عام، للقدرات المتعلّقة بالأرقام تأثير إيجابي على النموّ الاقتصادي، وكذلك على النجاح الاقتصادي للمهاجرين في بلدان تُعدّ الوجهات الأساسية للهجرة (Hanushek and Woessmann, 2012). ولكن على الرغم من أهمّيتها، يتمّ تقييم المهارات الحسابية بشكل أقلّ بكثير من الإلمام القراءة والكتابة، لأسباب ليس أقلّها ندرة البيانات، (Lilenstein, 2018; Pritchett, 2013). وينطبق هذا بشكل خاص على أفريقيا جنوب الصحراء وعلى الفئات السكّانية التي تعاني من الحرمان.

وقد قامت تقييمات التعلّم على غرار برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللغة الفرنسية (PASEC) بسدّ الفجوات في البيانات المتعلّقة بالإلمام بالحساب بين تلامذة المدارس، على الرغم من أنّ هذه التقييمات مقيّدة بفعل التغييرات في البلدان المشاركة ومنهجيّة القياس على مرّ السنين (Dickerson et al., 2015). وفي الآونة الأخيرة، شمل المسح العنقودي المتعدّد المؤشّرات التابع لليونسف (MICS) تقييمات المهارات الحسابية الأساسية للأطفال، والعمل جارٍ على التقييم الدولي المشترك للإلمام بالحساب التابع للشبكة الشعبية للعمل من أجل التعلّم، وهي شبكة يقودها المواطنون.

ومع ذلك، فإنّ هذه المبادرات لا توفّر معلومات عن إلمام البالغين بالحساب والاتجاهات الخاصة بهذا الموضوع خلال العقود الماضية. فعلى عكس الإلمام بالقراءة والكتابة لم تدرج العادة على إدراج المعلومات المتعلّقة بالإلمام بالحساب في التعدادات.

ومع ذلك، هناك تقنيّات لاستخراج التقديرات غير المباشرة للإلمام بالحساب من المسوحات والتعدادات السابقة، حتى عندما لا تتضمّن بشكل صريح تقييمات أو أسئلةً حول ذلك. على وجه الخصوص، من الثابت جيدًا أنّ تدوير العمر في مثل هذه البيانات يوفّر تقديرات غير مباشرة مقبولة لمهارات الحساب الأساسية (A'Hearn et al., 2009; Tollnek and Baten, 2016). ويعدّ تدوير العمر نوعًا خاصًا من الإبلاغ الخاطئ عن العمر، حيث يقوم المشاركون في الاستطلاع الأقلّ إلمامًا بالحساب بتدوير أعمارهم، وعادةً إلى مضاعفات الرقم 5. ويمكن أن يكون المقياس البديل لمهارات الحساب الأساسية النسبة المئوية للأشخاص الذين يبلّغون عن أعمارهم بشكل صحيح،

1 يستند هذا القسم إلى Baten (2021).

الشكل 15.5:

ترتبط التقديرات غير المباشرة للإلمام بالحساب بين البالغين ارتباطًا وثيقًا بمهارات الحساب في صفوف الأطفال

الإلمام بالحساب القائم على تدوير العمر للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين *40* و*50* عامًا مقارنةً بمهارات الأطفال في مجال الرياضيات، بحسب المنطقة في بوركينا فاسو



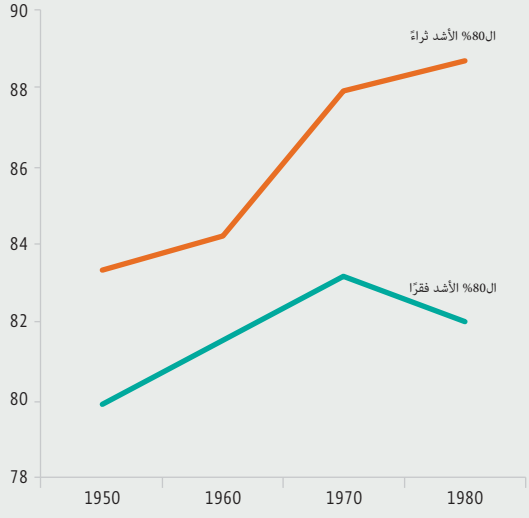
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig15_5

المصدر: Baten (2021)، بناءً على تعداد السكّان والمساكن لعام 2006 وبيانات تقييم برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التربية للبلدان التي يجمع بينها استخدام اللّغة الفرنسية PASEC لعام 2014.

الشكل 15.6:

لقد شهد الإلمام بالحساب الأساسي بين البالغين تحسّنًا بطيئًا فقط خلال العقود الأخيرة، ولكن ليس بين الأشدّ فقرًا

الإلمام بالحساب في *18* دولةً أفريقيةً، حسب عقد الميلاد والثروة



ملحوظة: البلدان هي بلدان لديها عيّنات من المسوحات العنقودية المتعدّدة المؤشرات تسمح بتوثيق ثمانينات القرن الماضي وهي بنين، تشاد، جمهورية أفريقيا الوسطى، جمهورية الكونغو الديمقراطية، إيسواتيني، غانا، غينيا، ليسوتو، مدغشقر، ملاوي، مالي، موريتانيا، موزمبيق، سيراليون، جنوب السودان، السودان، توغو، زيمبابوي.*GEM StatLink*: https://bit.ly/GEM2021_fig15_6

المصدر: Baten (2021).

بعد تقدير عدد الأعمار المدوّرة التي تتجاوز ما يمكن توقّعه بناءً على الأنماط الديموغرافية.

ويرتبط هذا المقياس بشكل مستمرّ بمقاييس أخرى للتعليم والتعلّم عبر الثقافات والفترات والمناطق، بما في ذلك في البلدان النامّية بعد العام 1950 (Crayen and Baten, 2010)، وحتى بالعودة إلى العصور القديمة الرومانية وعصر الإنكا قبل وصول الأوروبيين (Juif and Baten, 2013). ويعكس هذا المؤشّر الأساسي القدرة على التعامل مع الأعداد الصحيحة البسيطة والمنخفضة، بحدّ أقلّ بكثير من الحدّ الأدنى للكفاءة الحسابية كما وردت في الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. لذلك، يتجاوز معظم الأفراد هذه العتبة، حتى بين الفئات الأشد فقرًا. ومع ذلك، فهو مناسب لدراسة اتجاهات الإلمام بالحساب عبر التاريخ.

ويسمح تحليلٌ لبيانات المسوحات العنقودية المتعددة المؤشرات ولبيانات التعدادات السكّانية أُعدّ لهذا التقرير بتعقّب الإلمام بالحساب لدفعات مواليد الستينات والعقد الأوّل من القرن الحادي والعشرين في 42 دولةً في أفريقيا جنوب الصحراء. ويرتبط مقياس الإلمام بالحساب غير المباشر المستند إلى تدوير العمر ارتباطًا وثيقًا على المستوى الوطني بنتائج تقييمات الإلمام بالحساب المبنيّة على المدرسة (**الشكل 15.5**)، ممّا يؤكّد استمرار العجز في الإلمام بالحساب وصلاحية المقياس البديل. وفي جميع دول برنامج PASEC في غرب ووسط أفريقيا، وصل هذا الارتباط إلى 0.8، وإلى 0.95 في النيجر. كما لوحظ ارتفاع درجة الثبات في أوروبا وأمريكا اللاتينية (Baten and Hippe, 2018; Baten and Juif, 2014).

وتظهر اختلافات اجتماعية واقتصادية كبيرة في الإلمام بالحساب بشكل خاص في الكاميرون وغامبيا ومالي وموريتانيا ونيجيريا والسودان وسيراليون. ويصل الفرق إلى 19 نقطةً مئويةً في نيجيريا بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 50 و59 عامًا، فيبلغ معدّل الالمام بالحساب 44٪ بين الأشدّ فقرًا مقارنة بـ63 ٪ بين الأشدّ ثراءً. في المتوسّط، كان التحسّن عبر الزمن هامشيًا وغير مستدام بين الأشدّ فقرًا (**الشكل 15.6**).

وتنطبق هذه الاتجاهات على النساء والرجال على حدّ سواء. فبشكل عام، تُعدّ الفجوات بين الجنسين هامشيةً في هذا المستوى البدائي من الإلمام بالحساب، أي أقلّ من خمس نقاط مئوية لجميع البلدان التي تمّ تحليلها باستثناء ثلاثة. ومع ذلك، فإنّ الفجوات بين المناطق الحضرية والريفية والثروة كبيرة. ففي السودان، تبيّن أنّ الإلمام بالحساب في المناطق الريفية أدنى بأكثر 10 نقاط في صفوف جميع الفئات العمرية. وبالنسبة إلى الفوج العمري البالغ من العمر الآن بين 40 و50 عامًا، كانت الفروقات بين الريف والحضر كبيرةً بشكل خاص في غامبيا وموريتانيا ونيجيريا وسيراليون والسودان.

وقد سُجّل الفرق الأكبر في مستويات الإلمام بالحساب بين من تلقّوا أي قدر من التعليم وبين غير المتعلّمين، حيث وصل إلى 22 نقطةً مئويةً في السنغال و24 في الكاميرون. وفي الكاميرون وكينيا وملاوي ونيجيريا والسنغال، كان التحسّن في الإلمام بالحساب متواضعًا في أفضل الأحوال، سواء بين غير المتعلّمين أو بين الذين تلقّوا قدرًا معيّنًا من التعليم. فعلى سبيل المثال، كانت نسبة الإلمام بالحساب بين أولئك الذين أبلغوا عن عدم تلقّيهم لأي تعليم في السنغال 69٪ لمواليد الخمسينات و70٪ لمواليد السبعينات. وشهدت الكاميرون زيادةً متواضعةً في مهارات الحساب بين أولئك الذين تلقّوا بعض التعليم، من 84٪ إلى 89٪. ولكن في معظم البلدان، كان التقدم محدودًا أو حتى سلبيًا بعض الشيء، كما هي الحال بين غير المتعلمين في كينيا. هذا يعني أنّ الارتفاع الاجمالي في الإلمام بالحساب كان مردّه بالكامل تقريبًا زيادة الالتحاق بالمدارس، ممّا يعكس النتائج التي تمّ التوصّل إليها في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة (Barakat, 2016).

وقد لوحظت مستويات عالية جدًا من الإلمام بالحساب في جمهورية الكونغو الديمقراطية، حيث تجاوزت 95 ٪ في صفوف مواليد الستينات، حتى بين الفئات الأشدّ فقرًا. وفي الواقع، كان الإلمام بالحساب بين النخب مرتفعًا في القرن السادس عشر (Baten and Alexopoulou, 2021) في مملكتي با-كونغو وكوبا، من بين ممالك أخرى.

كوفيد-19

من المسلّم به أنّ مهارات القراءة والكتابة والحساب ضروريّة لتطوير الدراية الصحية ولضمان فعاليّة حملات التلقيح. لذلك يجب أن تشكّل جزءًا لا يتجزأ من الاستجابة لحالات الطوارئ العامة وخطط إعادة الإعمار (Lopes and McKay, 2020). بالإضافة إلى ذلك، كان الإلمام بالحساب - ولا يعني ذلك المهارات المتعلّقة بالرياضيات فحسب بل القدرة الأوسع على فهم واستخدام المعلومات الكميّة - هو المؤشّر الأكثر اتساقًا الذي يسمح بتوقّع تدني التأثّر بالمعلومات الخاطئة حول جائحة كوفيد-19 (Roozenbeek et al., 2020). وقد وجدت دراسة أجريت في الهند أنّ النساء اللّواتي شاركن في برنامج لمحو أمّية البالغين - قبل انتشار الجائحة في الهند ومن دون إعطاء مواد محدّدة عن الجائحة – كان لديهنّ معلومات حول كوفيد-19 أكثر بكثير من أقرانهنّ الأمّيات. وكانت أكثر من 80٪ من هؤلاء النساء اللّواتي أصبحن حديثًا ملمّات بالقراءة والكتابة على دراية بالأعراض، مقارنةً بـ 16٪ في صفوف مجموعة الضبط من النساء الأميّات (Das et al., 2021).

ومن الناحية المفهومية، من الواضح أنّ الإلمام بالحساب - بمعنى القدرة على التفكير العددي التقييمي والتحليلي في مجموعة من السياقات، والتمتّع باستعداد إيجابي واستخدام مجموعة متنوّعة من الأدوات (O'Sullivan et al., 2021) - كان شرطًا أساسيًا لفهم النقاشات العام والقرارات السياسية والنصائح المتعلّقة بالجائحة. فقد لعبت المؤشّرات والرسوم البيانية دورًا كبيرًا في الفهم المجتمعي لـجائحة كوفيد-19 بما في ذلك مفاهيم معقدّة إلى حدّ ما مثل المعدّلات المشروطة والمتوسطات المتجدّدة. ولكنّ ذلك قد خلق في الوقت نفسه فرصةً تعليميةً، حيث أتاح للمتعلّمين اكتساب فهم أفضل للرياضيات والإحصاءات كأمور مرتبطة بظاهرة حقيقيّة يعيشونها وتجري على أرض الواقع (Ancker, 2020).

ومع ذلك، فقد تضرّرت برامج تعليم القراءة والكتابة والحساب للبالغين بشدّة بفعل الجائحة. فقد أشار تقييم سريع أجرته اليونسكو في منتصف العام 2020 إلى أنّ 90٪ من برامج محو أمّية البالغين قد تمّ تعليقها بشكل جزئي أو حتى بشكل كلّي (UNESCO, 2020c). علاوةً على ذلك، لم يتمّ إدراج هذه البرامج في الغالب في خطط الاستجابة التعليمية الأولية للبلدان (UNESCO, 2020b). وتشمل الاستثناءات تشاد، التي أدرجت تعليم البالغين والتعليم غير الرسمي في خطة الاستجابة لجائحة كوفيد-19، والسنغال، التي قامت، بعد تطوير خطة استجابة التعلّم عن بعد للأطفال والشباب، بإنشاء مجموعة عمل للتركيز على التعليم الأساسي للشباب والبالغين (UNESCO, 2020c).

وقد كشفت دراسة استقصائية في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي عن ردود حكومية متنوّعة. واتضح أنّ البلدان التي كان لديها برامج عريقة على الإنترنت أو الراديو أو التلفزيون قبل الجائحة كانت مجهّزةً بشكل أفضل لتوفير خيارات للتعليم عن بعد للمتعلّمين. ومع ذلك، فإنّ وجود البنى التحتية ليس كافيًا. ففي الأوروغواي التي تتمتّع باتصال بالإنترنت ونفاذ إلى الأجهزة هما من بين الأفضل في المنطقة، لا يستخدم برنامج تعليم البالغين مواد أو مناهج موحدةً بل برامج ومواد يصمّمها المعلّمون محليًا وفقًا لحاجات كلّ مجتمع محلّي على حدة، ممّا يجعل من الصعب التكيّف مع التعلّم عن بعد (Kalman and Carvajal, 2020).

وفي العديد من البلدان، كانت الشراكات بين القطاعات المتنوّعة والجهات الفاعلة أساسيةً لضمان استدامة تعليم البالغين وعمليّة تزويد التعليم. وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، تمثّل منظّمة كاريبو تنزانيا وهي منظّمة غير حكومية وطنية أكثر من 50 كلّية تطوير شعبية. وقد تعاونت مع وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا ومع المنظمات الخاصة بكلّ قطاع ومع وسائل الإعلام لإنتاج ونشر المواد التعليمية (UNESCO, 2020a). ولكن على الصعيد العالمي، واجه مزوّدو التعليم عقبات كبيرة. فلم يتمّ دفع رواتب العديد من المعلّمين العاملين في برامج محو الأمّية البالغين عندما تمّ تعليق الدروس فيما فقد آخرون وظائفهم. ومن لم يفقد وظيفته لم يكن محضّرًا بشكل جيّد لمواصلة التعليم عن بعد (Apena, 2021; UNESCO, 2021).

وحتى قبل الجائحة، كان التعليم عن بعد وسيلةً غير شعبية لتوفير برامج محو الأمّية الأوّلية. فعادةً ما تفتقر الفئات الأشدّ حرمانًا إلى النفاذ إلى الأدوات المناسبة، حتى في البلدان ذات الدخل المرتفع (UNESCO, 2020c)، أو إلى الدراية اللازمة لاستخدامها. وفي أمريكا اللاتينية، يعتقد العديد من المعلّمين أنّ تعلّم القراءة والكتابة يعتمد على التفاعل الشخصي، ممّا يعكس موقف "فريري" التربوي النقدي بأنّ المهارات الميكانيكية ليست سوى جزء صغير من محو الأمّية (Kalman and Carvajal, 2020). وفي البرازيل، أوضحت لائحة تنظيمية نُشرت في حزيران/يونيو 2021 بشأن برامج الفرصة الثانية للشباب والبالغين أنّه يجب تقديم الدروس التي توازي المرحلة الابتدائية بشكل حضوري، مع اقتصار التعلّم عن بعد على البرامج التي توازي المرحلة الإعدادية أو الثانوية (Brazil Ministry of Education, 2021). وقد انخفض الالتحاق ببرامج الفرصة الثانية في المستوى الابتدائي بنسبة 10٪ بين عامي 2019 و2020 (INEP, 2021).

وبالنسبة إلى البرامج التي استطاعت الاستمرار، كان الحفاظ على التواصل مع المتعلّمين وتقديم المواد التعليمية صعبًا. وقد أدّت عمليات الإغلاق إلى إقفال مراكز التعلّم، ولكن أيضًا مراكز الاتصال بالإنترنت لذوي الدخل المنخفض، مثل المكتبات والمطاعم (Smythe et al., 2021). وفي مقاطعة أونتاريو الكندية، أعارت وكالات محو الأمّية معدّات للمتعلّمين وقدّمت الدعم عبر الهاتف (UNESCO, 2020c). وفي كثير من الأحيان تمّ استخدام حلول غير رقمية. ففي كوستاريكا، كان بالإمكان الحصول على أوراق العمل والمواد التعليمية الأخرى شخصيًا. كما وتمّ تقديم المشورة حول كيفيّة عمل المتعلّمين عليها مع عائلاتهم (Kalman and Carvajal, 2020).

ويتمثّل التحدي الآخر في إبقاء المتعلّمين متفاعلين في خضّم أجواء تسودها أولويّات أخرى. فازدياد مسؤوليّات رعاية الأطفال خلال إغلاق المدارس والحاجة إلى العمل لساعات إضافية للتعويض عن خسارة الأجور تجعل من الصعب على الكثيرين مواصلة دراستهم. وفي سيراليون، قام برنامج محلي لتعليم البالغين يُعنى بتدريس مهارات القراءة والكتابة والحساب للمتعلّمين لأوّل مرة بمعالجة هذا التحدّي من خلال إنشاء بنك مجتمعي ضمن البرنامج. ويهدف البنك إلى التخفيف من الضغوطات المالية، وخاصةً على النساء، من خلال تقديم القروض ودعم أعمال الطلاب وتشجيع الادخار (Partners in Health, 2021).

ومن المرجّح أن تكتسب برامج تعليم القراءة والكتابة والحساب للبالغين أهميّةً أكبر في فترة ما بعد الجائحة. وقد يؤدّي إغلاق المدارس وما يترتّب على ذلك من تسرّب إلى زيادة الطلب على برامج الفرصة الثانية. ففي الولايات المتحدة، ارتفعت المشاركة في برامج تعليم البالغين تاريخيًّا خلال فترات الركود ومن المرجّح أن ترتفع بعد الجائحة (Lotas, 2021). وفي أمريكا اللاتينية، توقّع أحد التقديرات أن يزداد الطلب بنسبة 17٪، وأن يتسرّب من المدرسة ما يصل إلى مليون طالب (Kalman and Carvajal, 2020).



في الفلبين، يقوم متطوّع شاب بتثقيف الأطفال على أهمّية مساهمتهم في إنقاذ البيئة من خلال إعادة تدوير الزجاجات البلاستيكية.

مصدر الصورة: روكسان بارايسو

الرسائل الرئيسية

أبلغت 10 دول فقط عن أنّها تعكس أو تضمّن المبادئ التوجيهية لتوصية اليونسكو لعام 1974 المتعلّقة بالغاية 4.7 في المجالات الأربعة، من السياسات إلى التقييم، في ما يخصّ التربية على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة.

أظهر تطبيق أداة مراجعة وتقييم التربية الجنسية التابعة لليونسكو في 24 دولةً أنّ ثلاث دول فقط توفّر محتوى "متقدّمًا في المناهج للفئة العمرية من 9 أعوام إلى 12 عامًا.

أفاد حوالي 4 طلاب من أصل 5 في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أنّ مناهجهم المدرسية تغطّي المواطنة العالمية وقضايا الاستدامة.

تُظهر البيانات المأخوذة من دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2019 أنّ كفاءة التعلّم في العلوم البيئية لم تتغيّر منذ العام 2015، حيث حقّق 30٪ من الطلاب مستوى الكفاءة.

تظهر سلسلة جديدة من دراسة مواصفات الدول في مجال التواصل والتثقيف حول تغيّر المناخ، وهي شراكة بين التقرير العالمي لرصد التعليم ومشروع رصد وتقييم التواصل والتثقيف حول تغيّر المناخ، أنّ 8 قوانين من أصل 20 قانونًا وطنيًا للتعليم تركّز على تغيّر المناخ.

لقد ألقى فيروس كوفيد-19 الضوء على إخفاقات الأنظمة التعليمية في تطبيق مُثُل التضامن والتعدّدية، حيث شهد العالم استجابات معاكسة، تراوحت من القومية اللقاحية إلى السياسات المعادية للأجانب إلى انتشار المعتقدات التمييزية. كما وقد ركّزت جائحة الكوفيد-19 الانتباه على أهميّة الدراية الصحية أيضًا.

الفصل 16



الغاية 4.7

التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة، بما في ذلك بجملة من السُبُل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوّع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول العام 2030

المؤشر العالمي

4.7.1 - مدى إدماج (*1*) التربية على المواطنة العالمية و(*2*) التعليم من أجل التنمية المستدامة في: (أ) سياسات التعليم الوطنية، (ب) والمناهج الدراسية، (ج) وإعداد المعلمين (د) وتقييم الطلاب

مؤشرات مواضيعية

4.7.2 - النسبة المئوية للمدارس التي توفّر التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والحياة الجنسية.

4.7.3 - مدى تنفيذ إطار البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان على الصعيد الوطني (وفقًا لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة *113/59*)

4.7.4 - النسبة المئوية للطلاب حسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي) الذين يبدون فهمًا كافيًا للقضايا المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة

4.7.5 - النسبة المئوية للطلاب البالغين من العمر *15* عامًا الذين يبدون كفاءةً في معرفة العلوم البيئية وعلم الأرض

4.7.6 - مدى اعتراف سياسات التعليم الوطنية وخطط قطاع التربية بالمهارات الواسعة التي ينبغي تعزيزها في نُظُم التعليم الوطنية

تذهب الغاية 4.7 إلى أبعد من جدول أعمال الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في معالجة ما يحتاجه المتعلّمون لتحقيق الطموحات التحويلية للهدف 4. ويقيس المؤشر العالمي 4.7.1 مدى إدماج 1) التربية على المواطنة العالمية و2) التعليم من أجل التنمية المستدامة، على جميع الصعد في (أ) السياسات التعليمية الوطنية، (ب) والمناهج الدراسية، (ج) وإعداد المعلمين، (د) وتقييم الطلاب. والجدير بالذكر أنّ مصدر البيانات لهذا المؤشر هو مساهمات البلدان في المشاورات الخاصة بتوصية العام 1974 الصادرة عن اليونسكو بشأن التعليم من أجل التفاهم الدولي والتعاون والسلام والتثقيف حول حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وتحدّد توصية العام 1974 المبادئ التوجيهية لتدريس السلام واللاعنف وحقوق الإنسان والحريات الأساسية والتنوّع الثقافي والتسامح وبقاء الإنسان ورفاهه.

وأحدث البيانات المتاحة مأخوذة من المشاورات السادسة التي عُقدت في 2017/2016. وهي تشير إلى أنّ تنفيذ توصية العام 1974 لا يزال ناقصًا، حيث أنّ 10 دول فقط تعكس أو تضم المبادئ التوجيهية في المجالات الأربعة، بدءًا من السياسات ووصولاً إلى التقييم.

> كتب التربية المدنية تميل إلى التركيز على حقوق الإنسان الفردية لا على العدالة الاجتماعية الجماعية أكثر من كتب التاريخ أو العلوم الاجتماعية

ومن بين العوائق التي ذكرتها الدول لتفسير عدم تقدّمها في هذا المجال ظهر عدم توفّر الموارد ثلاث مرات أو أكثر (29 دولةً) من ضعف الطلب (10 دول) أو تحدّيات التعليم الجوهرية (7 دول) أو اختلاف الأولويات السياسية (5 دول) (**الشكل 16.1**).

وقد أبلغت الدول عن المواد التي يتم فيها تدريس المبادئ التوجيهية بشكل أساسي. وتبيّن أنّ المواد العلمية هي القناة الرئيسية الأكثر شيوعًا. وتجدر الإشارة إلى أنّ التربية المدنية أو الأخلاقيات، التي لا يتم تدريسها في جميع الدول أصلًا، بالكاد تمّ ذكرها حتى حيثما وجدت، على أنّها القنوات الرئيسية لتدريس المبادئ التوجيهية (**الشكل 16.2**).

الشكل 16.1:

تؤكّد الدول أنّ نقص الموارد هو السبب الأساسي لتأخّرها في تنفيذ المبادئ التوجيهية الخاصة بتوصية 1974

ذكر عوامل محدّدة كعوامل معيقة أو محفّزة لتعزيز استجابة الدول للمشاورات بشأن توصية العام *1974*، *2016*|*2017*



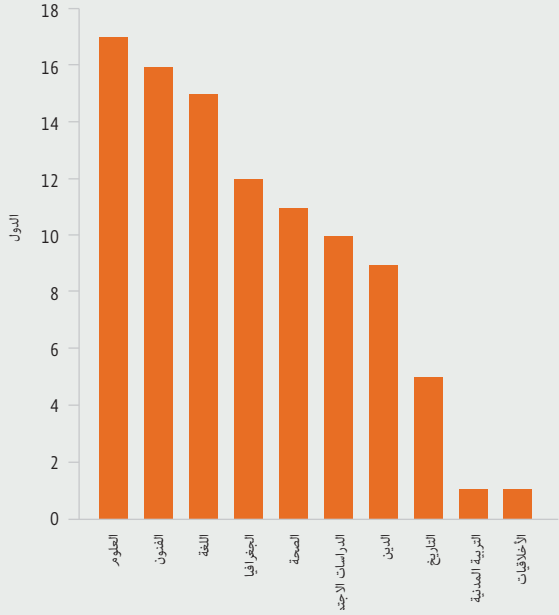
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_1

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للردود على المشاورات التي عُقدت في 17/2016 بشأن توصية العام 1974.

الشكل 16.2:

حصص التربية المدنية والأخلاقيات لا تُستخدم كثيرًا لتدريس مبادئ توصية العام 1974

الدول التي منحت ترتيبًا أعلى من *5* على *10* لمادة دراسية معيّنة باعتبارها مادةً "يتمّ فيها تدريس المبادئ التوجيهية بشكل أساسي، *2016*|*2017*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_2

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للردود على المشاورات التي عُقدت في 2017/2016 بشأن توصية العام 1974.

وأظهر استعراض لـ 556 كتابًا مدرسيًا للمرحلة الثانوية في 80 دولةً بين عامي 1950 و2011 أنّ كتب التربية المدنية تميل إلى التركيز على حقوق الإنسان الفردية لا على العدالة الاجتماعية الجماعية أكثر من كتب التاريخ أو العلوم الاجتماعية (Skinner and Bromley, 2019).

وستستخدم المشاورات السابعة في العام 2022 استبيانًا منقحًا تمّت مناقشته في المؤتمر العام لليونسكو في العام 2021 وستتطلّب أدلةً موثقةً تدعم التقارير القطرية. ومن حيث المبدأ، يقع تغيّر المناخ في نطاق المؤشر 4.7.1، ولكنّ التثقيف حول تغيّر المناخ يستحق المزيد من الاهتمام (**المحور 16.1**).

أما المؤشر 4.7.2، فيقيس توفير التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والحياة الجنسية. وفي المجموع، أفادت 42 دولةً أنّ 100٪ من المدارس توفّر هذا التثقيف بينما أفادت 17 دولةً بما في ذلك الجزائر وبنغلاديش وكوستاريكا، أنّ المدارس لا توفّر ذلك. وبشكل عام، أبلغت 70٪ من الدول عن عدم وجود بيانات على الإطلاق. وعندما يتمّ استخدام المعلومات المدرسية بدلًا من محتوى المناهج كمصدر للمعلومات، تتراجع النسبة فتصبح على سبيل المثال 2.5٪ من المدارس الابتدائية في بوركينا فاسو و 6٪ في النيجر. ومع ذلك، فإن 23٪ من المدارس الابتدائية في سيراليون و6٪ في زامبيا توفّر هذا النوع من التثقيف (**الشكل 16.3**).

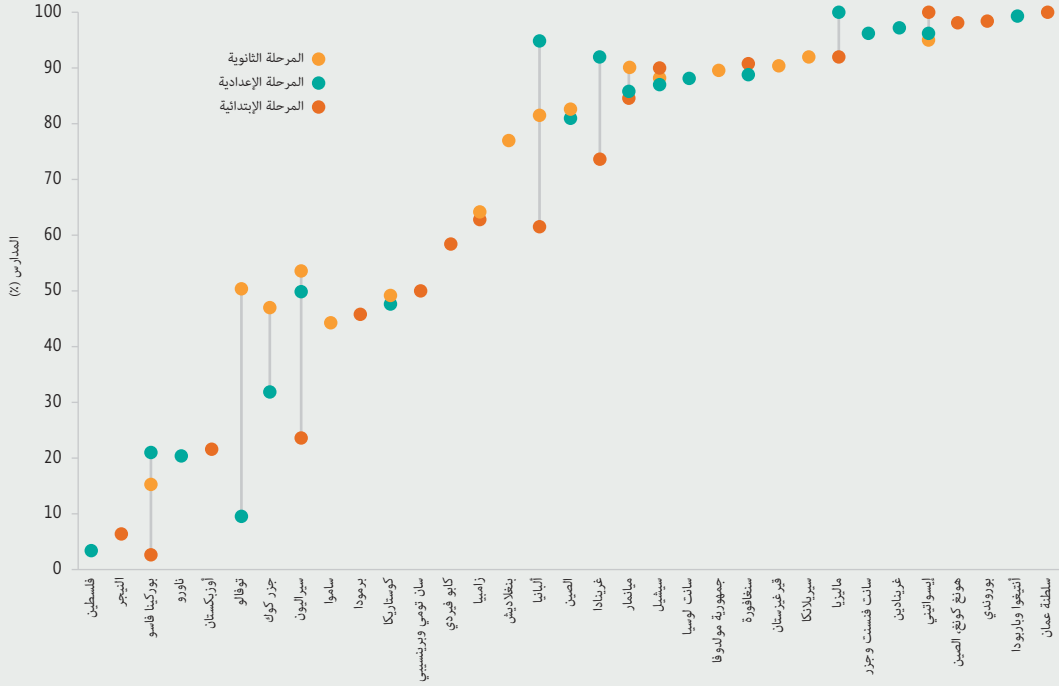
وتقدّم العديد من البلدان بيانات عن مستوى تعليمي واحد فقط. وعندما يتمّ الإبلاغ عن البيانات الخاصة بكافة المستويات، يتبيّن أنّ التثقيف القائم على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية والحياة الجنسية أكثر شيوعًا في المدارس الثانوية منه في المدارس الابتدائية. ولكن هناك مواضيع مناسبة عمريًا يمكن أن تقدّم للأطفال الصغار الذين هم بعمر التعليم الابتدائي وهي تتضمّن التثقيف حول الطبيعة الخصوصية لأعضاء معّينة من الجسم وقبول الفضول الطبيعي حولها، والسلوكيات التي يمكن

> نظرًا إلى إبكار الدورة الشهرية الأولى بشكلٍ متزايد، يمكن اعتبار سنّ 12 على أنها الفرصة الأخيرة لإعدادهن لهذه المرحلة

الشكل 16.3:

على الصعيد العالمي، تختلف احتمالية تلقي التثقيف الجنسي حول فيروس نقص المناعة البشرية بشكل كبير

النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفًا قائمًا على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز والحياة الجنسية، *2019* أو آخر عام متاح



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_3

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

أن تحمي الجسد، بما في ذلك ضد فيروس نقص المناعة البشرية. وهذه هي بعض المواضيع التي اقترحتها الإرشادات الفنية الدولية المنقّحة للأمم المتحدة بشأن التثقيف الجنسي للأعمار من 5 إلى 8 سنوات (UNESCO, 2018). وتوصي الإرشادات بشكل خاص بتغطية مرحلتي البلوغ والحيض قبل أن يبلغهما المتعلم/المتعلّمة، أي بين الأعمار من 9 إلى 12 عامًا. ونظرًا إلى إبكار الدورة الشهرية الأولى بشكل متزايد، حيث تشير التقديرات إلى أنّ الفتيات من مواليد العام 2002 في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل اختبرن بداية الحيض قبل بلوغهن سن الثالثة عشرة، في المتوسط (Leone and Brown, 2020)، يمكن اعتبار سنّ 12 على أنها الفرصة الأخيرة لإعدادهن لهذه المرحلة.

لقد تمّ تنقيح أداة اليونسكو لمراجعة وتقييم التربية الجنسية (SERAT)، التي وُضعت في العام 2012، بشكل يعكس الإرشادات التقنية الدولية المحدّثة. وهي تشكّل أساس تقرير التقدم العالمي الأخير حول التربية الجنسية الشاملة (UNESCO, 2021b) كما وتوفّر مراجعةً لعملية توفير التربية الجنسية الشاملة بشكل أعمق من ملخص المؤشر الفردي 4.7.2، بما في ذلك حسب العمر والمواضيع المحددة. ومن بين 24 دولةً، تبيّن أنّ ثلاث دول فقط توفّر محتوى "متقدّمًا" في مناهجها حول الصحة الجنسية والإنجابية للأعمار من 9 إلى 12 فيما خمس دول توفّر محتوى "ثابتًا". وحتى في البلدان التي سجّلت درجات عالية نسبيًا، لا تزال الفجوات موجودةً. ففي ملاوي، على الرغم من المحتوى المتقدّم حول الحياة الجنسية والسلوك الجنسي وحول الصحة الجنسية والإنجابية، لا يحصل الطلاب من 9 إلى 12 عامًا إلا على تفاصيل قليلة حول وسائل منع الحمل أو استخدام اختبارات الحمل. وتتمتّع بعض الدول، بما في ذلك أوغندا، بمناهج عالية الجودة ولكنها تبدأ فقط في سنّ 15، وهو عمر تكون فيه فتيات عديدة من بين الأكثر عرضةً لخطر الحمل المبكر قد تسرّبن من المدرسة.

وفي حين أنّ المؤشرين 4.7.1 و 4.7.2 يتناولان توفير التعليم، فإنّ إطار رصد الهدف 4.7 يهدف أيضًا إلى قياس المعرفة الناتجة عن التعليم. وبشكل خاص، النسبة المئوية للطلاب الذين يبدون "فهمًا مناسبًا للقضايا المتعلّقة بالمواطنة العالمية والاستدامة" (4.7.4) و"الكفاءة في العلوم البيئية وعلوم الأرض" (4.7.5). ويتمّ رصد كلا المؤشرين في المرحلة الإعدادية. وبعد إحدى المراجعات، بما في ذلك لضمان التوافق مع إطار المحتوى العالمي للغاية 4.7 والحدّ الأدنى من مستويات الكفاءة، يقوم معهد اليونسكو للإحصاء اليوم بالتبليغ عن قيم هذين المؤشرين بناءً على تقييمات عبر وطنية (Sandoval-Hernandez and Carrasco, 2020). وقد تمّ تحديد كلا المؤشرين على أنّهما عنصران ينتميان إلى بعد معرفي واحد وأبعاد غير معرفية متعددة.

وتعتمد بيانات المؤشر 4.7.4 على الدراسة الدولية للتربية المدنية والتربية على المواطنة لعام 2016 (ICCS) ويتمّ الإبلاغ عنها في 23 دولةً من الدول ذات الدخل العالي أو المتوسط الأعلى. ويتبيّن أنّ النسبة المئوية للطلاب الذين يتمتّعون بالفهم الكافي، بناءً على مكوّن معرفي واحد (يتكوّن من أربعة مجالات تتعلّق بالمعرفة المدنية أي المجتمع والأنظمة، والمبادئ، والمشاركة، والهويات) وعلى سبعة مكوّنات غير معرفية (المستوى العالمي- المستوى المحلي، والتعددية الثقافية، والمساواة بين الجنسين، والسلام، والحرية، والعدالة الاجتماعية، والتنمية المستدامة) تتراوح بين نحو 40٪ في جمهورية الدومينيكان ولاتفيا وهولندا إلى نحو 70٪ في كرواتيا وجمهورية كوريا والسويد. ومع ذلك، فإن المكوّنات السبعة غير المعرفية لا ترتبط جميعها إيجابًا بالمكوّن المعرفي. فعلى سبيل المثال، تعكس الدرجات المعرفية الأعلى بين الطلاب قدرةً أكبر على تحديد الأمور التي تعزّز الديمقراطية (على سبيل المثال انتخاب القادة السياسيين، والاحتجاج على ظلم قانون ما) والأمور التي تسيء إلى الديمقراطية (مثل تركّز وسائل الإعلام، والمحسوبيات في الحكومة، وتدخّل الحكومة في القضاء). في الوقت نفسه ترتبط هذه الدرجات المعرفية العالية سلبًا بالتعبير عن مواقف عالية الإيجابية تجاه بلد الإقامة (المستوى العالمي- المستوى محلي) (**الشكل 16.4**).

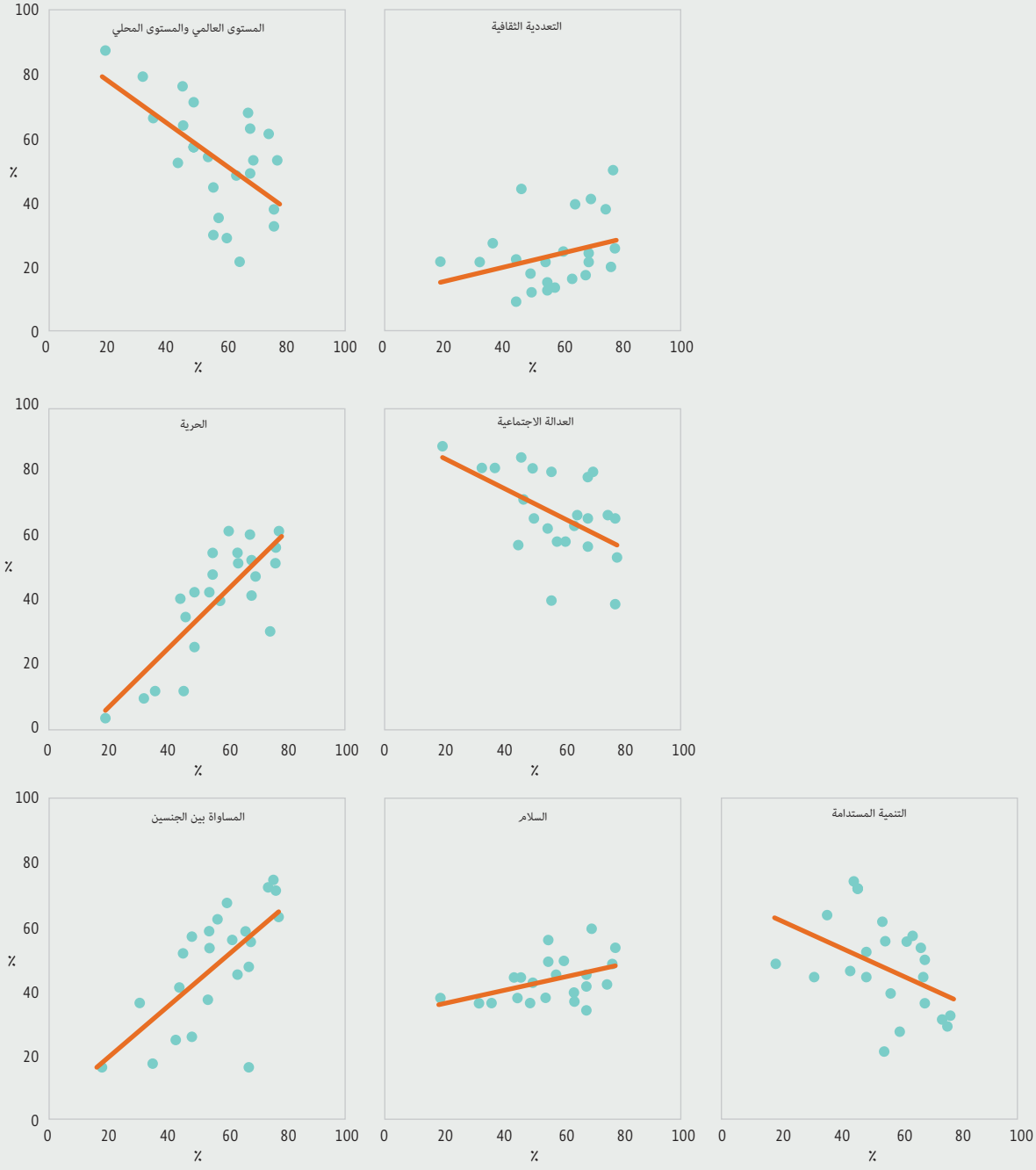
لقد قام برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2018 (PISA) التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بجمع معلومات حول الأبعاد المعرفية وغير المعرفية "للكفاءة العالمية" التي تتداخل جزئيًا مع مفهوم المواطنة العالمية التي يتناولها المؤشر4.7.4، على الرغم من أنّ معهد اليونسكو للإحصاء لم يدرجها في تقاريره لأنه، على عكس الدراسة الدولية للتربية المدنية والتربية على المواطنة، لا يُتوقع تكرار نموذج برنامج التقييم الدولي للطلاب بشكل منتظم. وتبيّن أنّه في المتوسط، أفاد حوالي أربعة من كلّ خمسة طلاب في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أنّ مناهجهم المدرسية تغطي القضايا العالمية (OECD, 2020). ومن الجدير بالذكر أنّ جمع المعلومات حول فرص التعلّم ونتائجه يجعل من الممكن النظر في العلاقة بينهما. وتبيّن بشكل ثابت وعبر البلدان أنّ وعي الطلاب وقدرتهم وكفاءتهم الذاتية في ما يتعلق بالقضايا العالمية كلّها أمور تزداد مع ارتفاع عدد النشاطات التعلّمية ذات الصلة حتى بعد أخذ التأثيرات الاجتماعية والاقتصادية في الاعتبار. ومع ذلك ظلّت هذه الآثار الإيجابية محدودةً بشكل عام، حيث نصف المتعلّمين تقريبًا، في المتوسط، لم يتمكنوا من إظهار الحد الأدنى من "الكفاءة العالمية". وفي العديد من المجالات، ظهرت فجوة كبيرة بين الطلاب ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني وهؤلاء ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي الجيّد، ليس فقط من حيث الجوانب المعرفية أو المتعلقة بالأداء المعرفي، ولكن أيضًا في ما يتعلق بتصوّراتهم حول القدرة والوعي والاهتمام والعمل على المستوى العملي. وأيّ تعليم من هذا القبيل لا يمكن أن ينجح إذا بقي ذات أهميّة للميسورين فقط.

> لا يمكن للتعليم الذي يهدف إلى تحقيق كفاءات عالمية أن ينجح إذا بقي ذات أهميّة للميسورين فقط

الشكل 16.4:

تختلف المكوّنات غير المعرفية التي تلعب دورًا في فهم الطلاب للمواطنة العالمية في علاقتها بالمعارف حول المواطنة العالمية

العلاقة بين المكوّن المعرفي والمكوّنات السبعة غير المعرفية التي تلعب دورًا في تكوين فهم مناسب للقضايا المتعلّقة بالمواطنة العالمية والاستدامة، *2016*



ملاحظات: تشير البيانات إلى طلاب الصف الثامن في 23 دولة. وإنّ الأبعاد غير المعرفية لفهم القضايا المتعلّقة بالمواطنة العالمية والاستدامة تشير إلى المواقف تجاه بلد الإقامة (المستوى العالمي-المستوى المحلي)، والحقوق المتساوية لجميع المجموعات الإثنية/العرقية (التعددية الثقافية)، وحقوق الجنسين (المساواة بين الجنسين)، وتجارب التنمّر والإساءة الشخصية (السلام)، والتصوّرات عمّا يعتبر جيدًا للديمقراطية (الحرية)، والتصوّرات عن أهمّية المواطنة المرتبطة بالحركات الاجتماعية (العدالة الاجتماعية) والاستجابة للمخاطر التي تهدّد مستقبل العالم (التنمية المستدامة).

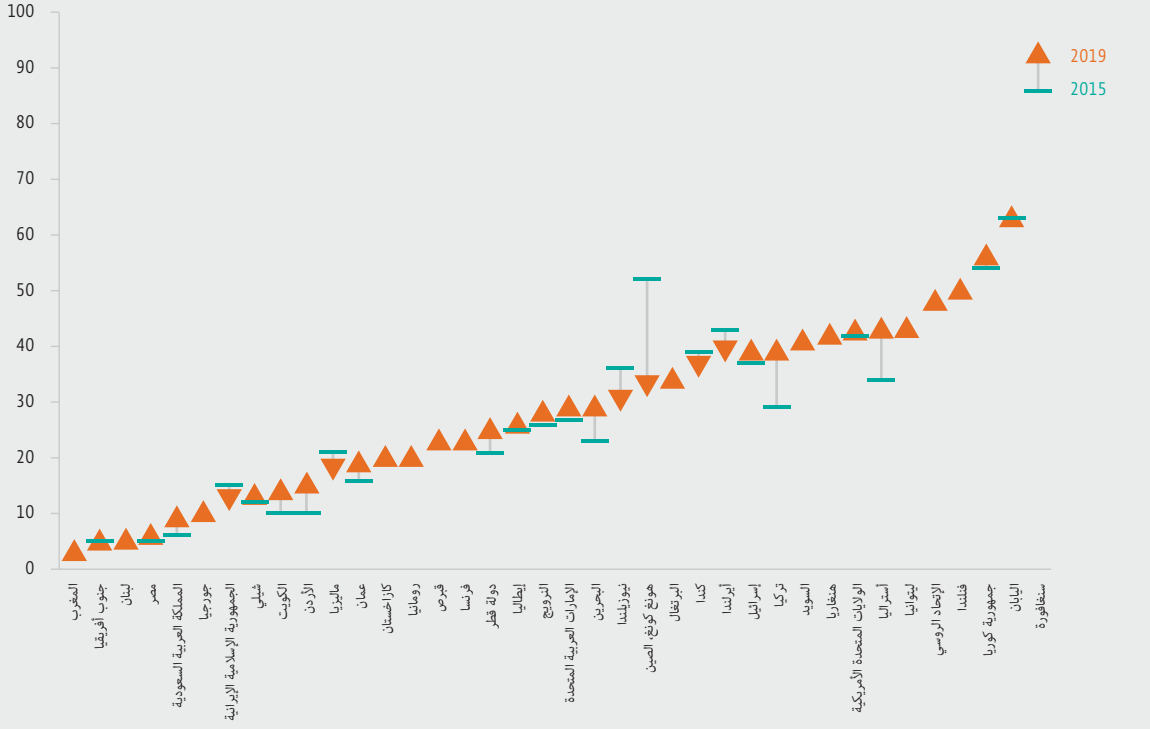
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_4

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 16.5:

لا يتمتّع أغلب الطلاب بالكفاءة في مجال العلمية العلّمية حول البيئة

النسبة المئوية لطلاب الصفّ الثامن الذين يتمتّعون بالكفاءة في مجال المعرفة بالعلوم البيئية وعلوم الأرض، البعد المعرفي، بلدان مختارة، *2015* و*2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig16_5

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 16.1:

مؤشرات التعليم في التقارير الدورية عن التراث الثقافي غير المادي

المجال المواضيعي	المؤشر الأساسي
المجال المواضيعي	4- إلى أي مدى يقوم التعليم النظامي وغير النظامي بتعزيز تناقل التراث الثقافي غير المادي واحترامه
	5- إلى أي مدى يتمّ دمج التراث الثقافي غير المادي وصونه في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وإدراجهما في محتوى المواد ذات الصلة، واستخدامهما لتعزيز التدريس والتعلّم بشأن التراث الثقافي غير المادي وعبره لتعزيز احترام التراث الثقافي غير المادي الخاص أو التابع للآخرين.
	6- إلى أي مدى يقوم التعليم ما بعد الثانوي بدعم ممارسة وتناقل التراث الثقافي غير المادي ودراسة أبعاده الاجتماعية والثقافية وغيرها.
السياسات والإجراءات القانونية والإدارية	12- إلى أي مدى تعكس السياسات والتدابير القانونية والإدارية في مجال التعليم تنوّع التراث الثقافي غير المادي وأهميّة صونه وإلى أي مدى يتمّ تطبيقها.

المصدر: اليونسكو (2021a).

وتُظهر البيانات المأخوذة من دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2019 الخاصة بالمؤشر 4.7.5 أنّ كفاءة التعلّم في العلوم البيئية بقيت على حالها حيث لم يتمكّن سوى حوالي 30٪ فقط من الطلاب من تحقيق الكفاءة. وتراوحت حصص الدول بين 5٪ أو أقلّ في لبنان والمغرب وجنوب أفريقيا إلى النصف أو أكثر في فنلندا واليابان وجمهورية كوريا وسنغافورة (**الشكل 16.5**). ويستخدم معهد اليونسكو للإحصاء مؤشرًا مركبًا يتضمّن أيضًا بعدين غير معرفيين وهما الاستمتاع (على سبيل المثال، الطالب يحبّ تعلم الفيزياء) والثقة (على سبيل المثال، الطالب واثق من معرفته بعلوم الأرض). لكن من غير المؤكد أن يتمّ احتساب هذين البعدين في مؤشر يقيس "المعرفة".

ولا شكّ في أنّ جزءًا كبيرًا من المعرفة البيئية يأتي من معارف السكّان الأصليين. فمجتمعات السكّان الأصليين هي من تشرف على 18٪ من أراضي العالم، ولا يشمل ذلك المناطق المُطالب بها من دون أن يتمّ الاعتراف بها قانونًا. وتشمل أراضي السكان الأصليين مساحات شاسعة من الغابات تخزّن حوالي 300 مليار طن من الكربون، أو 33 ضعف انبعاثات الطاقة العالمية للعام 2017 (RRI, 2018). ومن المسلّم به أنّ المعرفة المحلية للسكّان الأصليين تلعب دورًا مهمًا في مواجهة خطر تغيّر المناخ (IPCC, 2019). وتشكّل المعارف البيئية للشعوب الأصلية جزءًا لا يتجزأ من ثقافتهم، وتقع حمايتها في إطار الغاية 4.7 التي تهدف إلى حماية التنوّع الثقافي. علاوةً على ذلك، فإنّ إدراج التراث الحيّ في التعليم أمر بالغ الأهمية لتحقيق الغاية 4.5 ومؤشرها حول استخدام اللّغة المحكية في المنزل في التعليم. ويمكن أن يتحقق من خلال خلق فرص تسمح بإعادة إحياء اللّغات المهمّشة من خلال الفنون والدراما والشعر والموسيقى في المدارس.

ولا شكّ في أنّ هذه التقاليد متى اقترنت بالممارسات والتمثيلات والتعبيرات والمعرفة والمهارات والأدوات والأغراض والمصنوعات اليدوية والمساحات الثقافية المرتبطة بها تشكّل التراث الثقافي غير المادي الذي يتناقله كلّ مجتمع من جيل إلى جيل ويعيد تكوينه باستمرار استجابةً لبيئته. ويمكن أن يتمّ الاسترشاد بإطار نتائج اتفاقية العام 2003 لصون التراث الثقافي غير المادي (ICH) لفهم مدى تحقيق الأهداف العامة للهدف 4.7. ففي الإطار الذي يضمّ 26 مؤشرًا أساسيًا أربعة مؤشرات ترتبط بالتعليم (**الجدول 16.1**).

كما في مجال الابلاغ بموجب المشاورات بشأن توصيات العام 1974 حول المؤشر 4.7.1، فإنّ التقارير الدورية حول اتفاقية التراث الثقافي غير المادي تستند إلى التقييم الذاتي لكلّ دولة. وهذه العملية ذات طبيعة تكوينية فهي تدفع بقطاع التعليم للانخراط بشكل منهجي في مسألة التراث الثقافي غير المادي. وقد وافقت الجمعية العامة للدول الأطراف في الاتفاقية، في دورتها السابعة في العام 2018، على عقد دورة إقليمية لتقديم التقارير، تبدأ بأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي في العام 2021. ومن أصل 27 دولةً قدّمت الردود في المنطقة، أفادت 21 دولةً، أو ما يعني ثلاثة أرباع الدول، أنها توفّر الدروس حول حماية الأماكن الطبيعية والثقافية وأماكن الذاكرة للتعبير عن التراث الثقافي غير المادي كجزء من مناهج التعليم الابتدائي أو الثانوي.

ومع ذلك، أفادت 12 دولةً فقط أنّها تخصص مادةً قائمةً بحدّ ذاتها لهذه المواضيع في حين أفادت 21 دولةً أنها تستخدم هذه المواضيع كوسيلة لتقديم مواد أخرى؛ وقد قامت 15 دولةً فقط بدمج التراث الثقافي غير المادي وصونه في تدريب المعلمين. واعتمدت الإكوادور خطةً استراتيجيةً وطنيةً للتعليم الإثني حول الإكوادوريين من أصل أفريقي للفترة 2020-2025 تتضمّن إنشاء "حرّاس للمعرفة" في الوحدات التعليمية بالإضافة إلى توفير التدريب للمعلّمين ووضع تدخّلات خاصة بالمناهج الدراسية.

وقد أبلغت 50٪ تقريبًا من الدول التي قدّمت الردود من المنطقة أنها قامت بتعزيز ممارسة وتناقل التراث الثقافي غير المادي في التعليم والتدريب التقني و/أو المهني، على سبيل المثال في مجال إدارة عملية الحفظ.

المحور 16.1. يهدف التثقيف حول تغيّر المناخ إلى تحضير السكّان للتعامل مع آثار تغيّر المناخ والتخفيف من حدّتها

يمكن أن يكون التثقيف حول تغيّر المناخ (CCE) نظاميًا أو غير نظامي ومتعدّد التخصصات وأن يُدرج في كافة المستويات التعليمية؛ وهو يهدف إلى مساعدة السكّان على فهم تأثير تغيّر المناخ ومعالجته والتخفيف من حدّته والتكيّف معه. ويتطلّب ذلك تطوير مناهج مناسبة وتدريب المعلّمين وأساليب التدريس (UNESCO and UNFCCC, 2016). ويشجّع التثقيف حول تغيّر المناخ على تطوير عقليات إيجابية تستهدف تحقيق التغيير والعمل بشكل مستدام لمعالجة أسباب تغيّر المناخ واعتماد أنماط حياة أكثر استدامة. كما ويهدف إلى مساعدة صانعي السياسات على إدراك الحاجة الملحة إلى وضع آليات تهدف إلى مواجهة تغيّر المناخ على المستويين الوطني والعالمي وإلى الرفع من القدرة على الصمود في المجتمعات الضعيفة الأكثر عرضةً للتأثر بتغيّر المناخ (UNESCO, 2015b). ولا شكّ في أنّ من يشارك في التثقيف حول تغيّر المناخ يصبح أكثر اهتمامًا بالقضايا البيئية (UNESCO, 2021c)، ممّا يترجم دعمًا للسياسات المؤيدة للبيئة ونشاطًا بيئيًا ومشاركةً ناشطة (Coan and Holman, 2008; Lubell et al., 2006).

ويتمّ التعبير عن الحاجة إلى التثقيف حول تغيّر المناخ بوضوح في استطلاعات الرأي العام. وفقد أظهرت الدراسات الاستقصائية العالمية أنّ معظم الناس قلقون بشأن تغيّر المناخ، ومستعدّون لتغيير أنماط حياتهم للتخفيف من آثاره ودعم المزيد من الإجراءات الحكومية في هذا الخصوص.

وقد أظهر استطلاع في العام 2020 وجود اعتراف واسع النطاق بالحاجة الملحّة إلى مقاربة جماعية تضمّ الحكومات والمجتمع المدني للدفع قدمًا بجدول الأعمال الهادف إلى التصدي لتغيّر المناخ (World Economic Forum, 2020). كما وأشارت النتائج إلى أنّ أكثر من نصف المستجيبين في العالم ولا سيّما في جنوب آسيا، لديهم ثقة كاملة في علوم المناخ. وأشار المشاركون بأغلبيّتهم العظمى في جميع أنحاء العالم إلى أنهم يرون أنّ معظم اللوائح التنظيمية الحكومية المتعلّقة بالمناخ ضرورية.

وقد وجد استطلاع أجراه مركز بيو للأبحاث في العام 2021 شمل أكثر من 16000 شخص بالغ في 17 دولةً ذات دخل مرتفع أنّ ما بين 60٪ إلى 90٪ من الأشخاص يشعرون بقلق إلى حد ما أو بقلق شديد بشأن الضرر الذي قد يتعرّضون له شخصيًا نتيجةً لتغيّر المناخ وهذا ما يُعتبر زيادةً ملحوظةً منذ الاستطلاع الأصلي الذي أجري في العام 2015 (Luong et al., 2021). وفي 16 دولةً، أكّد ما لا يقل عن 70٪ من المستجيبين أنّهم على استعداد لإجراء بعض أو العديد من التغييرات في أسلوب حياتهم للمساعدة في مواجهة تغيّر المناخ العالمي، هذا وقد أبدى المشاركون الأصغر سنًا استعدادًا أكبر. ومع ذلك، ظهرت انقسامات أيديولوجية عميقة في المواقف المتعلّقة بالمناخ بشكل واضح في أستراليا وكندا وهولندا والولايات المتحدة. ومن المرجّح أن تشكّل هذه الانقسامات تحديات كبيرة أمام تنفيذ التغييرات السياسية الضرورية بما في ذلك في مجال التعليم.

وعلى الرغم من القلق السائد في العام، لا تزال العديد من البلدان غير ملتزمة بشكل كامل بجعل العمل من أجل المناخ مكوّنًا أساسيًا في المناهج الدراسية. وقد كشفت نتائج تحليل المناهج الدراسية لعام 2019 في إطار الدراسة الإقليمية المقارنة والتفسيرية الرابعة في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي أنّ أكثر من نصف البلدان الثمانية عشر التي تمّ تحليلها ذكرت وجود تغّير المناخ في مناهجها الدراسية. ولكن تغيّر المناخ كان في المرتبة الحادية عشرة فقط من بين المواضيع التي تتمّ تغطيتها في إطار التعليم من أجل التنمية المستدامة (UNESCO, 2020). وكذلك كشفت دراسة أعدتها اليونسكو أنّ تغير المناخ ورد ذكره في أقلّ من نصف الوثائق السياساتية والمناهج الدراسية التي تمّ فحصها (UNESCO, 2021c). ومع ذلك، أفاد مسح أجري في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2018 أنّه من بين المسائل العالمية السبع الأهمّ المدرجة بشكل شائع في المناهج الدراسية في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، كانت مسألة الاحتباس الحراري وتغيّر المناخ المسألة الأكثر ذكرًا من قبل مدراء المدارس. وأشارت الدراسة إلى أنّ 88٪ من الطلاب في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ملتحقون بمدرسة يتمّ فيها تغطية الموضوع في المنهج الدراسي (OECD, 2020).

وقلّة من الدول فقط تعتمد تغييرات تعليمية واعدة لضمان توفير تثقيف ذات جودة حول تغيّر المناخ. كما وتبذل البلدان جهودًا كبيرةً لتوفير التثقيف حول تغيّر المناخ بطريقة عابرة للمواد التعليمية لا عبر مادة

> في إيطاليا ، يُعدّ التثقيف بشأن تغيّر المناخ جزءًا من التربية المدنية المتقاطعة التي أُدخلت بموجب القانون إلى المدارس اعتبارًا من العام 2021/2020

تعليمية واحدة. ففي فرنسا، ذكر الكتيّب حول التعليم من أجل التنمية المستدامة أنّه في بداية العام الدراسي 21/2020، تمّ تعزيز مناهج المراحل 1 و2 و3 و4 بدروس حول تغيّر المناخ في الفنون والموسيقى واللغة الفرنسية والتربية المدنية والأخلاقيات والتاريخ والجغرافيا وعلوم الحياة والأرض والتكنولوجيا واللغات الحديثة والفيزياء والكيمياء.

وفي إيطاليا، يُعدّ التثقيف بشأن تغيّر المناخ جزءًا من التربية المدنية المتقاطعة التي أُدخلت بموجب القانون إلى المدارس اعتبارًا من العام 2021/2020 لدعم تطوير المعرفة ولتعزيز فهم الهياكل الاجتماعية والاقتصادية والقانونية والمدنية والبيئية. وفي جمهورية كوريا، أدخل إطار المنهج الدراسي الوطني التثقيف بشأن تغيّر المناخ في كافة المراحل في العام 2007. وفي المرحلة ما قبل الابتدائية، يُعد التثقيف بشأن تغيّر المناخ جزءًا من الاستكشاف العلمي. ويشجّع هذا المنهج الأطفال في سنّ الرابعة من العمر على الانخراط في المسائل المتعلّقة بالطقس وتغيّر المناخ كما ويشجّع الأطفال في عمر الخامسة على التعلّم حول انتظام المناخ. ويستند إطار المنهج إلى قانون تعزيز التثقيف البيئي، الذي يهدف إلى المساهمة في التنمية المستدامة من خلال تعزيز المعارف والمهارات لتفادي ولمعالجة المشاكل البيئية، بما في ذلك تغيّر المناخ (Republic of Korea Ministry of Education, 2015).

وفي الهند، يتمّ تطوير الموارد التعليمية بطريقة تسعى إلى دمج مواضيع تغيّر المناخ في المناهج الدراسية الأساسية على مستوى المدرسة والجامعة وذلك بهدف زيادة الوعي حول أسباب وآثار تغيّر المناخ. وقد أنشأ أحد الفرق مستودعًا لموارد التدريس حول تغيّر المناخ من كافة الدول ويمكن استخدام هذه الموارد في الرياضيات والعلوم والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. وتتيح هذه المقاربة التربوية الجديدة لدمج التثقيف بشأن تغيّر المناخ في المناهج الحالية للطلاب تطوير مهارات تحليلية وتواصلية في المواد الأساسية (Shashidhara, 2019).

ويمكن أن يثير تغيّر المناخ مشاعر مثل القلق والتعاطف والغضب، ممّا يؤثر على النشاط في هذا المجال. ومع ذلك، فإنّ عددًا قليلاً من البلدان يركّز على الأبعاد غير المعرفية، على غرار المكوّنات والقيم الاجتماعية والعاطفية. ففي رواندا، يقوم إطار المنهج الوطني لعام 2015 بادماج مواضيع تغيّر المناخ والبيئة والاستدامة في المواد التعليمية التي من شأنها أيضًا أن تسعى

إلى تطوير قيم العيش المستدام، وهي نيّة تمّ التأكيد عليها في الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2019-2024.

وقد قامت العديد من البلدان بدمج التثقيف حول تغيّر المناخ في مناهجها، في المجالين النظري والتطبيقي (Chiba et al., 2021)، مع مقاربات تشاركية وقائمة على الحلول لتمكين المتعلّمين من أن يصبحوا وكلاء للتغيير (UNESCO, 2015b). وغالبًا ما تتضمّن المقاربات الناجحة في مشاريع Erasmus + للتعليم من أجل التنمية المستدامة أنشطةً جسديةً على غرار جمع النفايات وغرس الأشجار وتنظيم الحملات البيئية (European Commission, 2021). ومنذ منتصف التسعينيات، تقوم وزارة التربية الوطنية الكولومبية بإدارة المشاريع البيئية المدرسية التي تحدّد المواقف البيئية ذات الأولويّة وتركّز على الإجراءات التي تتكيّف مع واقع المدارس، وتدمج مختلف مجالات المعرفة والتخصصات والمهارات لحلّ المشاكل بشكل متعدد الإختصصات (Colombia Ministry of National Education, 2005; Mora-Ortiz, 2015).

ويؤدي تعزيز الروابط القوية بالبيئة والمناخ إلى رفع النوايا التي تؤدي إلى العمل والاستعداد لتغيير السلوكيات (Dietz et al., 2020; Zelenika et al., 2018). لذلك، تحاول البلدان إعطاء الأولوية للتدريس الموجّه نحو العمل والتعلّم القائم على المكان، لا سيّما في التعليم الثانوي الأعلى (UNESCO, 2021c). ففي إنجلترا (المملكة المتحدة)، تهدف حملة "علِّم المستقبل" Teach the Future التي يقودها الشباب إلى أن تصل بصمة المباني المدرسية الكربونية الصافية إلى الصفر بحلول العام 2030. وتحقيقًا لهذه الغاية، تقدّم وزارة التربية التمويل لمساعدة المدارس على أن تصبح أكثر استدامة (Burns, 2020).

بشكل عام، من حيث علم التربية، لا بدّ لأي مقاربة للتثقيف حول تغيّر المناخ أن تحقق توازنًا بين بناء متعلّمين قادرين على التفكير بشكل نقدي في ما يخص تغيّر المناخ وطلاب متعاطفين ملتزمين باتخاذ إجراءات لتحسين بيئتهم المعيشية (Chang, 2015). كذلك، لا بدّ لهذه المقاربة من أن تعزّز التعاون بين الأقران والتفاعلات التي تؤدّي إلى التغيير. وتتطلّب المبادرات الواعدة منظورًا طويل الأمد لتكون قادرةً على إحداث تغيير في السلوكيات. ولكن ليس هناك الكثير من المعلومات الصلبة عبر الوطنية حول وضع الدول في ما يخص معالجة تغيّر المناخ في الأنظمة التعليمية، حيث يظهر الكثير من المعلومات في الوثائق الوطنية لا في المساهمات المحددة وطنيًا التي تُقدّم إلى أمانة اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغيّر المناخ (SEPN, 2020).

وتهدف سلسلة جديدة من المواصفات القطرية للتواصل والتثقيف حول تغيّر المناخ على موقع PEER إلى تحسين قاعدة الأدلة. وهي نتيجة شراكة بين التقرير العالمي لرصد التعليم ومشروع رصد وتقييم التواصل والتثقيف بشأن المناخ (MECCE)، الذي تستضيفه شبكة سياسات الاستدامة والتعليم ويموّله مجلس أبحاث العلوم الاجتماعية والإنسانية في كندا. وتوفّر هذه المواصفات القطرية منظورًا مقارنًا للتقدّم الذي أحرزته الدول في تطبيق المادة 6 من اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغيّر المناخ والمادة 12 من اتفاقيّة باريس (العمل من أجل التمكين المناخي)، والغاية 4.7 من أهداف التنمية المستدامة. وقد تمّ نشر أول مجموعة من 20 ملفًا للمواصفات القطرية في تشرين الثاني/نوفمبر 2021، وهي تغطي جميع المناطق في العالم ودول من كافة مجموعات الدخل. ومن المقرّر نشر مجموعة ثانية تصل إلى 50 ملفًا في العام 2022.

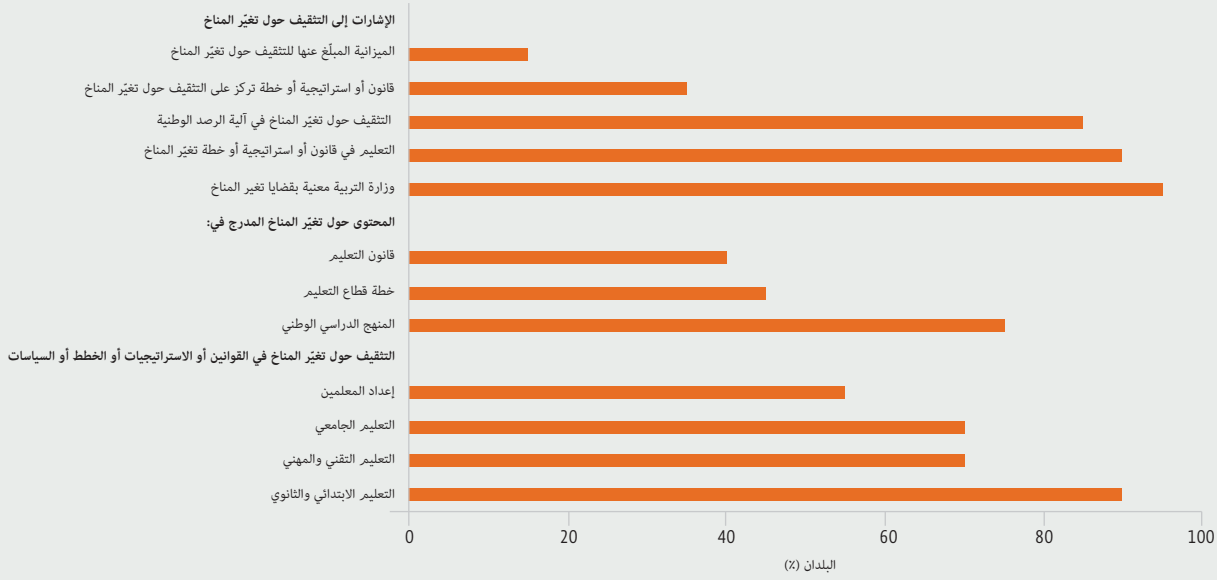
وتقدّم هذه المواصفات معلومات عن أطر تغيّر المناخ؛ والتثقيف بشأن تغير المناخ (السياسات، والمناهج الدراسية، وإعداد المعلمين والتقييم) في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم التقني والمهني والتعليم الجامعي وفي إعداد المعلمين وتعليم الكبار؛ والتواصل بشأن تغيّر المناخ (الوعي العام، النفاذ إلى التعليم والمشاركة العامة)؛ والرصد. ويشير التحليل الأوّلي إلى أنّه في البلدان العشرين التي تمّ تحليلها، باستثناء بلد واحد، تعمل وزارات التربية على مسألة تغيّر المناخ؛ كذلك تتمتّع جميع البلدان باستثناء بلدين بقانون أو استراتيجية أو خطة وطنية بشأن تغيّر المناخ تتضمن محتوى تعليميًا؛ ولجميعها باستثناء ثلاث دول آليات مراقبة لتتبّع التقدم المحرز في مجال التثقيف حول تغيّر المناخ. ولكن على الرغم من ذلك، لم يكن هناك تركيز على تغيّر المناخ سوى في 40٪ فقط من قوانين التعليم الوطنية وفي 45٪ من الخطط أو إستراتيجيات القطاع التعليمي. وتشير أطر المناهج الدراسية الوطنية إلى تغيّر المناخ في 75٪ من الدول. كذلك، في أكثر من ثلث الدول بقليل قانون أو خطة تركّز بوضوح على التثقيف حول تغيّر المناخ. وتركّز الجهود على مستويات التعليم الابتدائي والثانوي في 90٪ من الدول؛ وعلى التعليم التقني والمهني وعلى التعليم الجامعي في 70٪ من الدول؛ وعلى إعداد المعلّمين في 55٪ من الدول (**الشكل 16.6**).

> في عيّنة من 20 بلداً، لم يكن هناك تركيز على تغيّر المناخ سوى في 40٪ فقط من قوانين التعليم الوطنية

الشكل 16.6:

أمام الدول المجال لتعزيز كيفية معالجة تغير المناخ في التعليم

النسبة المئوية للدول التي تركّز على التثقيف حول تغيّر المناخ في القوانين والخطط والسياسات الوطنية، *2021*



ملاحظة: التقرير العالمي لرصد التعليم وتحليل فريق مشروع رصد وتقييم التواصل والتعليم بشأن المناخ لعشرين ملفًا للمواصفات القطرية في مجال التواصل والتثقيف بشأن تغيّر المناخ: أذربيجان، بنغلاديش، كولومبيا، جزر كوك، كوستاريكا، جمهورية الدومينيكان، غامبيا، إندونيسيا، إيطاليا، المغرب، ميانمار، نيوزيلندا، قطر، جمهورية كوريا، رواندا، جنوب أفريقيا، السويد، طاجيكستان، توفالو، زيمبابوي.

المصدر: موقع PEER.

كوفيد-19

يسعى التعليم من أجل التنمية المستدامة والتربية على المواطنة العالمية إلى الاستجابة للتحديات التي يطرحها كوكبنا الذي يزداد ترابطًا والذي أصبح مستقبله على المحك. وهما يهدفان إلى تمكين المتعلّمين من المشاركة بنشاط في تطوير مجتمعات أكثر شمولًا وأمانًا (UNESCO, 2015a). ومع ذلك، فقد ألقى فيروس كوفيد-19 الضوء على إخفاقات الأنظمة في تحقيق مُثُل التضامن والتعددية، كما وأنّ تزايد عدم المساواة داخل الدول وفيما بينها يثير مخاوف ذات طبيعة أخلاقية. ولا شكّ في أنّ طبيعة الجائحة تتطلّب حلولًا عالميةً حيث أنها سريعة العدوى وتشهد ظهور متحوّرات جديدة. إلا أنّ العالم شهد العديد من الاستجابات التي تسير في الاتجاه المعاكس، تراوحت من القومية اللقاحية إلى سياسات تغذي كراهية الأجانب كما وبرزت معتقدات تمييزية (Farge, 2021; United Nations, 2020).

وقد وضعت جائحة كوفيد-19 الدراية الصحّية في صميم الاهتمامات العالمية. فقد أكّدت الجائحة على الصلة المعروفة أصلًا بين التعليم والوعي الصحّي. ففي المملكة العربية السعودية تبيّن أنّ الأفراد الذين حصّلوا تعليمًا عاليًا كانوا أكثر وعيًا وأكثر ميلًا لاتباع تدابير الحماية الشخصية (Bazaid et al., 2020). وتؤدّي الدراية الصحّية إلى اتخاذ القرارات بناءً على مشورة مقدمي الرعاية الصحّية (Turhan et al., 2021). كما وترتبط أيضًا بانخفاض التردّد بشأن التلقيح (Biasio, 2017)، وهو عامل رئيسي لإبطاء معدّلات الإصابة بفيروس كوفيد-19. وقد حقّقت الدعوات إلى تضمين الدراية الصحّية كموضوع إلزامي في مناهج التعليم الأساسي مكاسب حقيقية (Molnar, 2021). فقد تعهدت مقاطعة سان دييغو في الولايات المتحدة مثلًا بتقديم مليوني دولار أمريكي لتحسين الدراية الصحّية في المدارس (San Diego County Office of Education, 2021).

وعلى الرغم من أنّ هذه القضايا أصبحت أكثر إلحاحًا، فقد أودى الوباء بالعديد من الحكومات إلى زيادة تركيز المناهج الدراسية على المواد التي تعتبر "أساسيةً" بهدف تقليص الخسائر التعليمية في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة أو الحساب. ويُخشى من أن يؤدي هذا التضييق في التركيز إلى تقويض البعد الإنساني الواسع للتعليم (International Commission on the Futures of Education, 2020). وقد خطّط أكثر من 20٪ من البلدان ذات الدخل المنخفض وأكثر من 40٪ من البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى والأعلى لتقليص المحتوى التعليمي كجزء من الاستجابة لجائحة كوفيد-19 (UIS, 2020). وفي أفغانستان، اقترحت خطّة الاستجابة لـلجائحة أن يستمرّ تدريس المواد الأساسية من خلال التعلّم عن بعد وأن يتمّ اكتساب مواضيع العلوم الاجتماعية من خلال "التعلّم الذاتي" (Afghanistan Ministry of Education, 2020). وفي إنجلترا (المملكة المتحدة)، أعلنت وزارة التربية أنّه يجب التخلّي عن المواد غير الأساسية لصالح اللّغة الإنجليزية والرياضيات للعام الدراسي 2021/2020 (Staton and Hughes, 2020).

من جهة أخرى، يمكن أيضًا اكتساب الدراية الصحّية من خلال مبادرات تعليم الكبار غير النظامية وغير الرسمية. ففي جنوب أفريقيا، تمكّن المشاركون في حملة كبيرة لمحو الأمية للبالغين تضّمنت الدراية الصحّية من فهم الرسائل الصحّية بشكل أفضل (Lopes and McKay, 2020). وعلى أي مبادرة من هذا النوع أن تقوم ليس فقط بتوفير معلومات صحّية دقيقة، بل بتعزيز الدراية الصحّية على المدى الطويل من خلال مجموعة متنوّعة من الجهات الفاعلة، بما في ذلك منظمات الرعاية الصحّية والشراكات المجتمعية والمشاريع التعاونية بين القطاعات (Damian and Gallo, 2020). وفي العام 2021، وزّعت وزارة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية 250 مليون دولار أمريكي في شكل منح على 73 حكومةً محليةً بهدف تعزيز الدراية الصحّية بين السكّان المهمّشين وذلك من خلال العمل مع المنظمات المجتمعية المحلية (US Department of Health and Human Services, 2021).



جيرين جيرالد، 11 عامًا، تجلس مع زملائها في مدرسة الأميرة مارغريت الثانوية في سانت جونز، أنتيغوا. وقد تمّ إجلاء جيرين وعائلتها إلى أنتيغوا من باربودا في أعقاب إعصار إيرما في أيلول/سبتمبر 2017.

المصدر: UNICEF/Roger LeMoyne

الرسائل الرئيسية

يتمتّع بعض الأطفال بمرافق مدرسيّة أفضل من تلك الموجودة في المنزل. ففي ليبيريا، لا يملك إلا القليل من الأسر مرافق نظافة أساسية، لكن 69٪ من المدارس تتمتّع بهذه المرافق. على العكس من ذلك، في الهندوراس، تتمتّع 12٪ فقط من المدارس بهذه المرافق مقابل 84٪ من الأسر.

لا يزال النفاذ إلى الإنترنت في المنزل بعيد المنال بالنسبة إلى معظم البلدان الأقلّ نموًا، لكن بعض البلدان تبذل جهودًا لزيادة النفاذ إلى الإنترنت في المدارس. لم تدخل الإنترنت إلى بوتان إلا في العام 1999 ولكن اليوم يؤمّن هذا البلد النفاذ إلى الإنترنت في 98٪ من مدارسه.

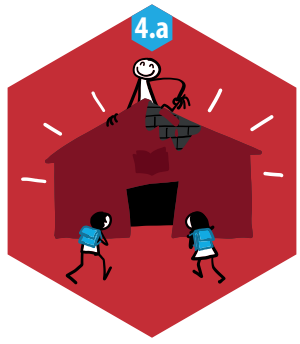
يتعرّض طالب من كلّ خمسة طلاب في معظم البلدان للتنمّر بشكل شهري على الأقلّ، ويرتفع هذا العدد إلى طالب من كلّ ثلاثة طلاب في البلدان ذات الدخل المرتفع الناطقة باللّغة الإنجليزية.

تتواصل الاعتداءات على المدارس. فقد شهدت مالي أكثر من 500 اعتداء على المدارس في العام 2020.

إنّ تنظيم التقويمات المدرسية مهمّ للجودة والإنصاف. وقد أدّى التداخل بين الطلب الموسمي على العمالة والامتحانات المدرسية السنوية في بنغلاديش إلى ارتفاع معدّل التسرّب بسبع نقاط مئوية للطلاب من الأسر الزراعية.

قد تضمن تدابير النظافة الأمان في ارتياد المدرسة خلال جائحة كوفيد-19، ولكن لهذه التدابير آثار من حيث التكلفة. ففي أوائل العام 2021، أبلغ أقلّ من 10٪ من البلدان ذات الدخل المنخفض عن توفير تدابير أساسية مثل الصابون الكافي والمياه النظيفة والأقنعة ومرافق الصرف الصحي والنظافة لضمان سلامة المتعلّمين والموظفين؛ وبلغت هذه الحصة في البلدان ذات الدخل المرتفع 96٪.

الفصل 17



الغاية 4.أ

مرافق التعليم وبيئات التعلّم

بناء مرافق تعليمية تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق القائمة وتهيئة بيئة تعلّمية فعّالة وآمنة وخالية من العنف للجميع.

المؤشر العالمي

4.أ.1 - نسبة المدارس التي تقدّم خدمات أساسية بحسب نوع الخدمة

المؤشرات المواضيعية

4.أ.2 - النسبة المئوية للطلاب الذين تعرّضوا للتنمّر في الأشهر الإثني عشر الماضية

4.أ.3 - عدد الاعتداءات على الطلاب والموظفين والمؤسسات

> في الكوت ديفوار، تتمتّع 87 ٪ من المدارس الثانوية ولكن 17 ٪ فقط من الأسر باتصال بالإنترنت

تصبّ الدعوة إلى إقامة "بيئة تعلّمية فعّالة وآمنة وخالية من العنف للجميع" في صميم الغاية 4.أ. ولا يمكن أن يتحقّق التعلّم الجيّد في بيئة غير مناسبة، خاصةً إذا كانت هذه البيئة تهدّد رفاهية الأطفال. وتقوم الصياغة الحالية للغاية 4.أ على الافتراض الذي يقضي بأنّ مرافق التعليم توفّر هذه البيئة التعلّمية. لكنّ جائحة كوفيد-19 أتت لتذكّر بشكل صارخ بأنّ المتعلّمين قد يتواجدون في بيئات أخرى في حال التعلّم عن بعد. وأبعد من المرافق المادية، للجوانب الأخرى من تنظيم المدارس والتعلّم، على غرار التقويم المدرسي، تأثيرات ملموسة على الفعاليّة والإنصاف (**المحور 17.1**).

وقد تكون المدرسة هي المكان الوحيد الذي يتمتّع فيه بعض الأطفال بالنفاذ إلى مرافق المياه والصرف الصحي والنظافة. ويعدّ النفاذ إلى المياه في المنزل شرطًا أساسيًا مهمًّا لتحرير الأطفال، وخاصةً الفتيات، من واجب جلب المياه الذي يتعارض مع قدرتهم على ارتياد المدرسة. ففي النيبال، يؤدّي قضاء ساعة واحدة يوميًا في جلب المياه إلى تقليص معدّل إتمام الفتيات للتعليم الابتدائي بنسبة 17 نقطةً مئويةً (Dhital et al., 2021). ويختلف مدى توفير المدارس لمرافق بمستوى أعلى أو أدنى من تلك التي بإمكان الطلاب النفاذ إليها في المنزل بشكل كبير بحسب البلد. ففي ليبيريا، يتمتّع عدد قليل من الأسر بمرافق للنظافة تستوفي المعايير الدولية الأساسية، ولكن 69٪ من المدارس لديها مرافق بهذه المعايير. وعلى العكس من ذلك، في الهندوراس، تتمتّع 12٪ فقط من المدارس بهذه المرافق مقابل 84٪ من الأسر. وفي الكثير من البلدان الأشدّ فقرًا، لا يستطيع معظم الأطفال النفاذ إلى المرافق الأساسية لا في المدرسة ولا في المنزل (**الشكل 17.1**). وممّا يثير القلق بشكل خاص أنّ عددًا قليلاً جدًا من المدارس يستوفي هذه المعايير على الرغم من أنّها بسيطة جدًا على غرار توفّر المياه الجارية والصابون. وفي بعض البلدان ذات الدخل المرتفع، بما في ذلك الولايات المتحدة، تستوفي معظم المدارس، إن لم يكن جميعها، هذه المعايير على الرغم من وجود مخاوف بأن تكون البنى التحتية في المدارس تتدهور (Pulkkinen, 2021) (**المحور 17.2**).

والنفاذ إلى الإنترنت هو عامل أساسي آخر في التعليم. وفي حين أنّ معظم بلدان أفريقيا جنوب الصحراء لديها بعض الخطط أو السياسات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Burns et al., 2019)، إلا أنّ القليل منها نفّذ هذه الخطط بنجاح. في الكوت ديفوار، تتمتّع 87٪ من المدارس الثانوية ولكن 17٪ فقط من الأسر باتصال بالإنترنت. وتتضمّن خطّة القطاع التعليمي 2016-2025 أحكامًا لزيادة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية، من خلال غرف الوسائط المتعدّدة مثلًا والتطوير المهني للمعلّمين (Côte d'Ivoire Government, 2017). وفي رواندا، كانت 62٪ من المدارس الثانوية تتمتّع بنفاذ إلى الإنترنت في العام 2019، وهي نسبة منخفضة ولكنّها ضعف تلك المسجّلة في البلدان ذات الدخل المنخفض كمجموعة في العام 2016. وقد تبنّت رواندا سياسةً طموحةً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سياسة التعليم في العام 2016. وفي ذروتها في 2018/2017، بلغت ميزانيّة البرنامج نحو 15 مليون دولار أمريكي، أي أكثر من 6٪ من ميزانيّة التعليم. وتضمّن البرنامج تغييرات في المناهج الدراسية، وتدريب للمعلّمين ودعم للإدارة، ممّا يعكس الدروس المستفادة من النتائج المخيّبة للآمال لبرنامج "كمبيوتر محمول لكلّ طفل" أي One Laptop Per Child programme في العام 2008 (Rwanda Ministry of Education, 2016).

وقد شهد النفاذ إلى الإنترنت في المنزل ارتفاعًا سريعًا في البلدان النامية في السنوات الأخيرة، لكنّه لا يزال بعيدًا عن متناول معظم البلدان الأقلّ نموًا. ومع ذلك، فقد تمكّنت بعض من هذه البلدان من زيادة النفاذ إلى الإنترنت في المدارس. ولم تدخل الإنترنت أو حتى التلفزيون إلى بوتان، وهو بلد يُعدّ من أقلّ البلدان نموًا حسب التصنيفات الحديثة للعام 2018 (Razzaque, 2020)، إلا في العام 1999 (BBC, 2019). ولكنّ هذا البلد يفتخر اليوم بتوفّر النفاذ إلى الإنترنت واستخدامها للأغراض التربوية في 98٪ من المدارس، على الرغم من أنّ هذا النفاذ متاح في 44٪ من الأسر فقط (**الشكل 17.2**).

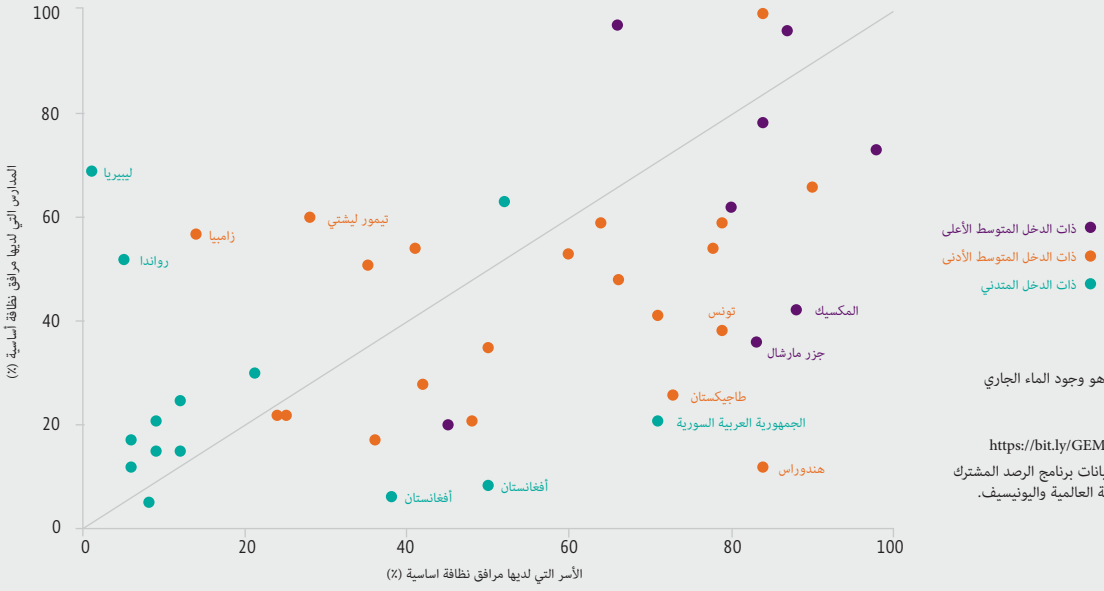
ويتمّ التعبير عن المؤشر 1.أ.4 حول المرافق الأساسية كنسبة مئوية من المدارس. ولكنّه لا يشير إلى عدد الطلاب الذين لديهم نفاذ إلى المرافق كما وأنّه لا يشمل المرافق التي سيكون بإمكان الأطفال خارج المدرسة النفاذ إليها لو ارتادوا المدرسة. وقد أشار أحد التقديرات، الذي طبّق النسبة المئوية للمدارس في كلّ دولة على عدد الأطفال، إلى أنّ 818 مليون طفل يفتقرون إلى مرافق للنظافة الأساسية في المدرسة (Joint Monitoring Programme, 2020). وعمليًا، تختلف المدارس اختلافًا كبيرًا لجهة الحجم، حيث تضمّ بعضها أقلّ من مائة طالب والبعض الآخر عدة آلاف. علاوةً على ذلك، يقيس المؤشر وجود المرافق وجودتها، وليس ما إذا كان هناك ما يكفي من الصنابير وأحواض الاغتسال. ومن الممكن الافتراض أنّ احتمال استيفاء المدارس الصغيرة، التي تتركّز بشكل أساسي في المناطق النائية والريفية، معيار المؤشر أدنى مقارنةً بالمدارس الكبيرة، التي تتركّز على العكس في المناطق الحضرية وتتمتّع بمبانٍ مخصصّة لها. لذلك، يمكن القول أنّ عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس التي ليس لديها مرافق أساسية أقلّ بكثير.

الشكل 17.1:

في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض، تفتقر الأسر والمدارس على حد سواء إلى المرافق الأساسية

النسبة المئوية للأسر والمدارس التي تتمتّع بمرافق أساسية، العام *2019* أو آخر عام متاح

أ. مرافق النظافة الأساسية



ملاحظة: المعيار هو وجود الماء الجاري والصابون.

GEM StatLink:
https://bit.ly/GEM2021_fig17_1a

المصدر: قاعدة بيانات برنامج الرصد المشترك بين منظّمة الصحة العالمية واليونيسيف.

ب. الإنترنت



ملاحظة: يتمّ احتساب مستوى النفاذ إلى الإنترنت كمتوسّط للمراحل المدرسية.

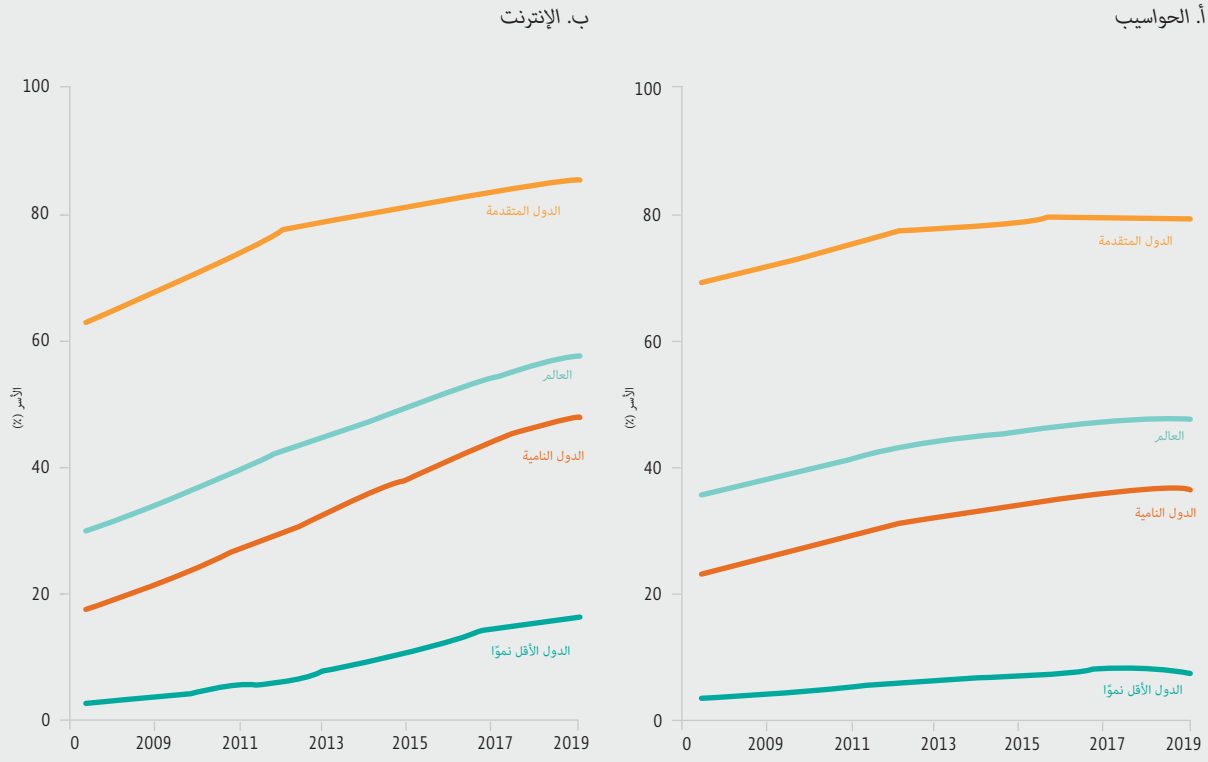
GEM STATLINK:
https://bit.ly/GEM2021_fig17_1b

المصادر: قواعد بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات ومعهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 17.2:

عدد قليل جدًا من الأسر في أقلّ البلدان نموًا يوفّر بيئةً مواتيةً للتعلّم عبر الإنترنت

النسبة المئوية للأسر التي لديها أجهزة كمبيوتر ونفاذ إلى الإنترنت في المنزل، حسب حالة التنمية في الدولة، *2009-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_2

مصدر: قاعدة بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات.

يتطلّب تقدير حصّة المدارس التي لديها مرافق أساسية معلومات مفصّلةً عن توزّع المدارس من حيث الحجم، وهو أمر لا يتوفّر مصدر بيانات دولي شامل عنه. وفي كابو فيردي، كانت 22٪ من المدارس الابتدائية تفتقر إلى المرافق الأساسية لغسل اليدين في العام 2018. ومع ذلك، فإنّ المدارس الابتدائية الـ22٪ الأصغر تمثّل 2٪ فقط من الالتحاق بالتعليم الابتدائي. في المتوسّط، تمتلك نصف المدارس الابتدائية فقط في البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى مرافق أساسية لغسل اليدين. وفي ستة من البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، تتراوح النسبة المئوية للالتحاق بالمدارس الابتدائية الـ50٪ الأصغر بين 10٪ في كابو فيردي و14٪ في جيبوتي إلى 15٪ في بوتان والسلفادور، و16٪ في قيرغيزستان و24٪ في كمبوديا (**الشكل 17.3**). وفي حين لا يمكن تقدير الترابط بين حجم المدرسة والمرافق المتاحة

> تتراوح النسبة المئوية للالتحاق بالمدارس الابتدائية الـ 50٪ الأصغر بين 10٪ في كابو فيردي

فيها بدقّة، يبقى من الواضح أنّ العدد الحقيقي للأطفال في العالم الذين يفتقرون إلى مرافق غسل اليدين الأساسية في المدرسة قد يبلغ بسهولة نصف التقديرات الحالية (أقلّ بحوالي 400 مليون). ولكن حتى لو أدّى ذلك إلى المبالغة في تقدير النسبة المئوية للأطفال المتأثرين، يمكن القول إنّ التركيز على عدد المدارس هو مقاربة موجّهة أكثر نحو الإنصاف، حيث تميل المدارس الصغيرة إلى أن تكون نائيةً ومحرومة.

من جهة أخرى، تستمرّ الأدلة في الظهور مبيّنةً أنّ العقاب الجسدي لا ينتهك حقوق الطفل فحسب، بل يؤثّر أيضًا على النواتج التعليمية (Maiti, 2021). والعقاب الجسدي في المدارس محظور تمامًا في 156 دولةً (End Corporal Punishment, 2021a). بالإضافة إلى ذلك، أوضح برلمانا كلّ من ليسوتو وجزر مارشال أنّ هذا العقاب غير قانوني حتى وإن لم يكن محظورًا بشكل صريح.

وتوفّر تسع دول أخرى نوعًا من الحماية القانونية للأطفال. ففي الدول الفيدرالية مثل أستراليا والهند والولايات المتحدة، تحظر بعض الولايات العقاب الجسدي في المدارس، بينما تسمح دول مثل ساموا بعقوبات

"معقولة" ولكن مع توضيح قانوني ينصّ على أنه على الرغم من القبول التقليدي لبعض أنواع العنف في تأديب الأطفال، لا يُعتبر العقاب الجسدي معقولًا (End Corporal Punishment, 2021b).

ويواجه الطلاب مخاطر أخرى في المدرسة بالإضافة إلى الأذيّة على يد المعلّمين. فيعاني الكثير منهم أيضًا على أيدي أقرانهم. ويرصد المؤشر 2.أ.4 النسبة المئوية للطلاب الذين تعرّضوا للتنمّر في الأشهر الـ12 الماضية. وعلى الرغم من عدم توحيد تقييمات التعلّم الدولية بشكل كامل، فإنّها حاليًا المصدر المفضّل للبيانات حول التنمّر (UIS, 2020)، بما في ذلك الإصدارات الحديثة لدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي (TIMSS) وبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) (**الشكل 17.4**).

وتسأل دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS عن الأبعاد المختلفة للتنمّر لاحتساب المؤشر الذي يقيس الوتيرة الإجمالية. وفي معظم البلدان التي شملتها الدراسة، أبلغ طالب واحد على

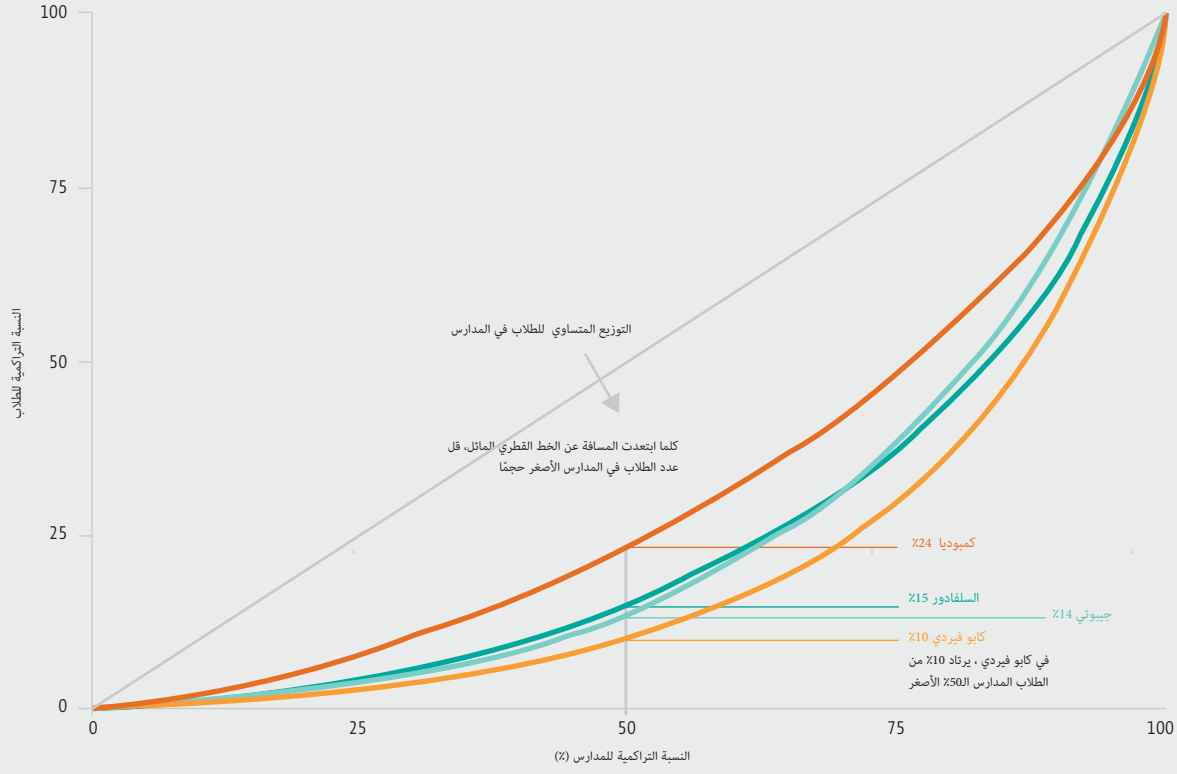
> في ماليزيا وجنوب أفريقيا، تبيّن أنّ أكثر من نصف الطلاب قد تعرّضوا للتنمّر

الأقلّ من كلّ خمسة طلاب عن تعرّضه للتنمّر بشكل شهري على الأقلّ. وترتفع الحصّة إلى طالب واحد من كلّ ثلاثة طلاب في البلدان المرتفعة الدخل الناطقة باللّغة الإنجليزية، حيث يُعدّ الإيذاء أكثر انتشارًا. وفي ماليزيا وجنوب أفريقيا، تبيّن أنّ أكثر من نصف الطلاب قد تعرّضوا للتنمّر. وكانت الفروق بين الفتيات والفتيان صغيرةً في معظم البلدان، لكنّ يبدو أنّ الفتيان يبلّغون أكثر عن التعرّض للتنمّر بشكل أسبوعي أو شهري في دول شمال أفريقيا وغرب آسيا. وتجمع دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS بين الطلاب الذين لم يتعرّضوا للتنمّر قطّ والطلاب الذين لم يتعرّضوا تقريبًا قطّ للتنمّر، أيّ أقلّ من مرّة شهريًا.

الشكل 17.3:

يلتحق بالمدارس الأصغر جزء صغير فقط من الطلاب

الحصّة التراكمية للالتحاق بالمدارس الابتدائية وفقًا للترتيب حسب الحجم، بلدان مختارة، *2017-20*



ملاحظة: البيانات الخاصة بكمبوديا هي للعام 2012.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_3

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على البيانات الوطنية.

وبالتالي ذلك يعني أنّ البعض من هؤلاء الطلاب تعرّضوا للتنمّر في العام السابق. وباستخدام بيانات من برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA، الذي يتضمّن مؤشره فئةً متوسّطةً هي "عدّة مرات في السنة"، قام معهد اليونسكو للإحصاء بتقدير القيم التي تتوافق مع تعريف المؤشر 4.أ.2، الذي يسجّل كلّ من تعرّضوا للتنمّر في الـ12 شهرًا الماضية. ووفقًا لهذا التعريف، يكون حوالي نصف الطلاب قد تعرّضوا للتنمّر.

وتشير هذه البيانات إلى التنمّر في الأشهر الـ12 الماضية. وكانت التقديرات السابقة أدنى؛ فقد استندت إلى مسح السلوك المتعلّق بالصحّة بين الأطفال في سنّ المدرسة (HBSC) والمسح العالمي لصحّة الطلاب في المدرسة (GSHS)، اللّذين يسألان عن التنمّر على فترات مرجعية أقصر أي خلال "الأيام الثلاثين السابقة " (GSHS) أو "الشهرين الأخيرين" (HBSC). وقد احتفظ مسح السلوك المتعلّق بالصحّة بين الأطفال في سنّ المدرسة بهذه الفترة المرجعية في الجولة التي تمّت في 2018/2017 (Inchley et al., 2018) بينما اعتمد استبيان المسح العالمي لصحّة الطلاب في المدرسة فترةً مرجعيةً مدّتها 12 شهرًا، تتماشى مع المؤشر 4.أ.1، بدءًا من جولة 2018-2020 (CDC and WHO, 2017)، ممّا يعد بتحسين توافر البيانات في السنوات القادمة.

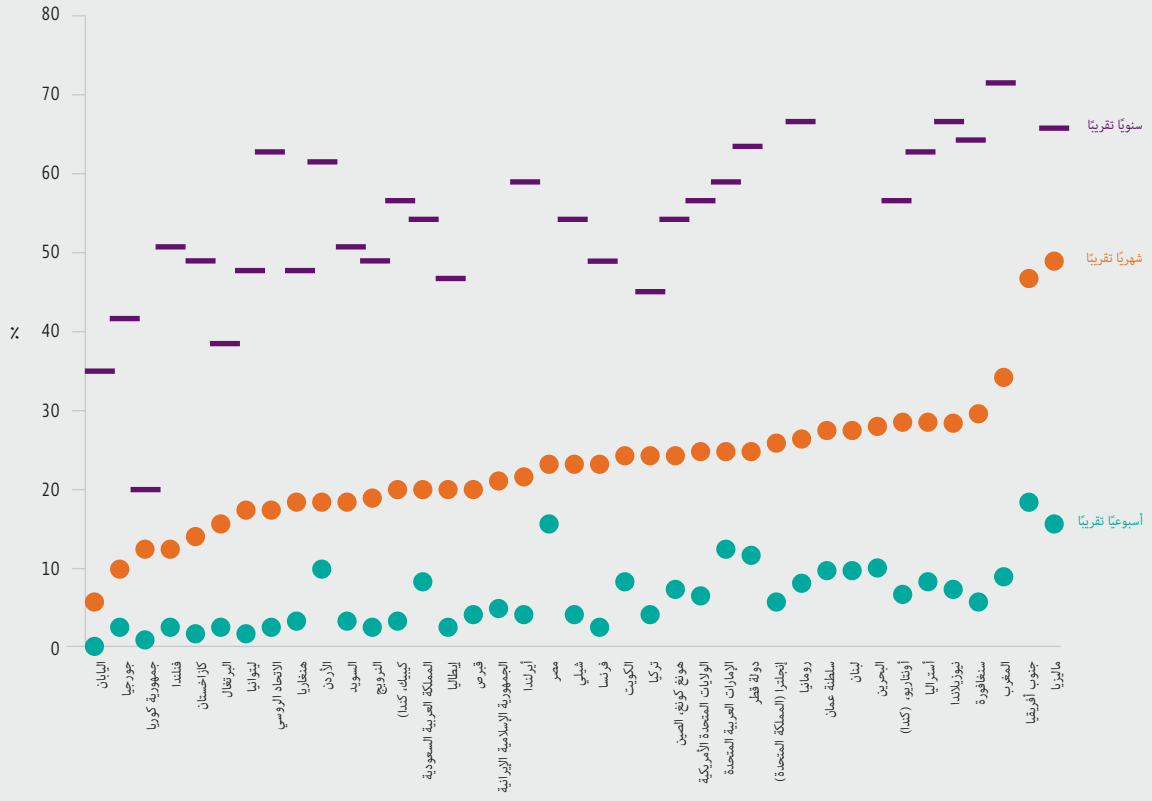
وفي حين أنّ التنمّر منتشر في جميع البلدان، فإنّ الصراعات العنيفة في بعض البلدان تخلق مخاطر إضافية من خارج المدرسة. ويعمل المؤشر 4.أ.3 على رصد عدد الاعتداءات على الطلاب والموظفين والمؤسسات. ويتمّ تجميع البيانات الخاصة بهذا المؤشر من قبل التحالف العالمي المشترك بين الوكالات لحماية التعليم من الاعتداءات (GCPEA) وهي تستند إلى الملاحظات والتقارير الواردة من مختلف الجهات الفاعلة في الميدان.

وقد طوّر التحالف العالمي GCPEA مجموعةً من الأدوات لضمان أن تسمح المعلومات التي يتمّ جمعها برصد متّسق يستخدم التعريفات والمعايير المتّفق عليها (Kapit et al., 2021).

الشكل 17.4:

يمثّل التنمّر في المدارس تحديًا عالميًا

النسبة المئوية للطلاب في التعليم الإعدادي الذين يتعرّضون للتنمّر، بحسب الوتيرة ونوع الجنس، في بلدان مختارة، *2018-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_4

المصدر: دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS لعام 2019 (الانتشار الأسبوعي والشهري) وبرنامج التقييم الدولي للطلاب PISA لعام 2018 (التعرّض للتنمّر خلال العام المنصرم).

> شهدت مالي أكثر من 500 اعتداء على المدارس في العام 2020

شهدت مالي أكثر من 500 اعتداء على المدارس في العام 2020؛ وقد تعرّض 13 شخصًا للأذى جرّاء ذلك. ووسط الصراع المتصاعد في بوركينا فاسو، تعرّض 233 طالبًا وموظفًا في التعليم للأذى في العام 2020، على الرغم من أنّ عدد الحوادث كان أقلّ. وقد تأثّر التعليم في جمهورية الكونغو الديمقراطية بشدّة بالنزاع المسلّح المندلع منذ العام 2015. وفي فلسطين والجمهورية العربية السورية واليمن، كان عدد الاعتداءات على التعليم في العام 2020 أقلّ ممّا كان عليه في السنوات السابقة، لكنّه ظلّ مرتفعًا بشكل مطلق. وهذا ينطبق أيضًا ولكن إلى حدّ أقلّ على الصومال وأوكرانيا. من جهة أخرى، تدهورت سلامة المدارس بشكل كبير في كولومبيا في العام 2020 (**الشكل 17.5**).

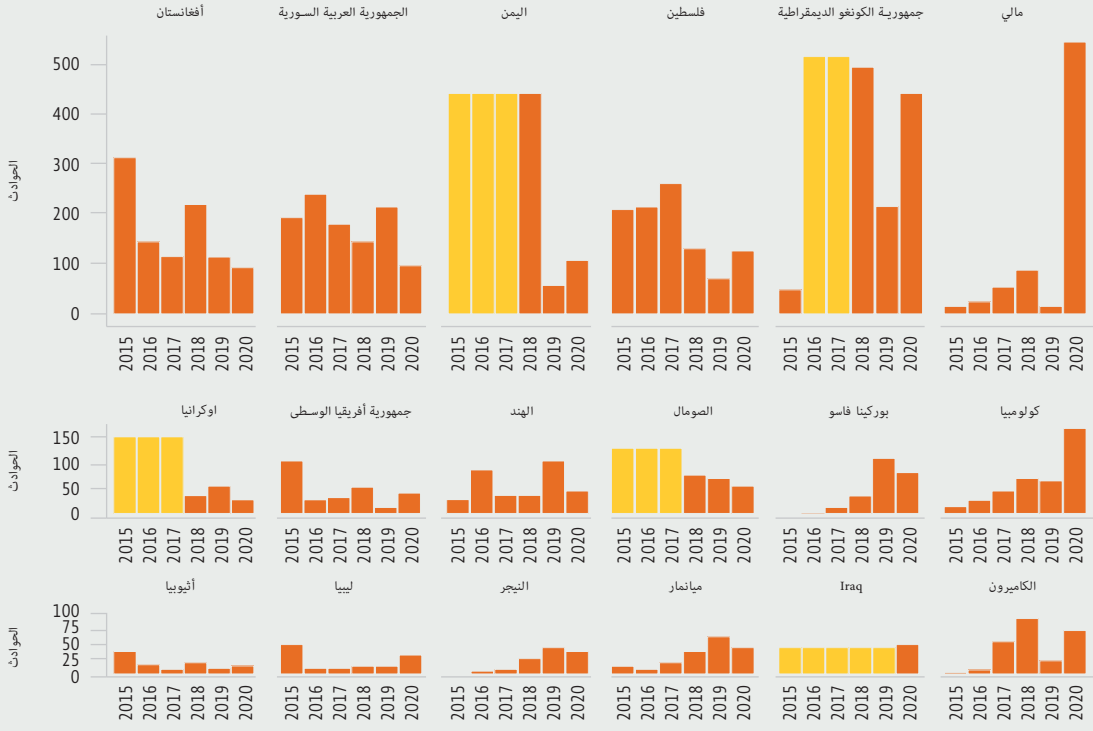
وفي العديد من البلدان، بما في ذلك أفغانستان وإثيوبيا وميانمار، اشتدّت حدّة النزاعات المسلّحة في العام 2021، ممّا ينذر بزيادة محتملة في عدد الاعتداءات على التعليم التي سيتمّ الإبلاغ عنها في العام 2022. وفي أفغانستان، سيتوقّف الأمر على المقاربة التي سيتعمدها نظام طالبان في ما يخصّ تعليم الفتيات. وتعتبر الفصائل المنضوية إلى حركة طالبان أنّ منعها السابق لتعليم الفتيات أضرّ بسمعة الحركة، لكنّ الإشارات التي ظهرت في أواخر العام 2021 لم تكن إيجابيةً (**المحور 14.2**).

وقد صادقت 112 دولةً على إعلان المدارس الآمنة، وهو التزام سياسي حكومي دولي يهدف إلى حماية الطلاب والمعلّمين والمدارس والجامعات من الاعتداءات خلال النزاعات المسلّحة، وكانت الجزائر وأنتيغوا وبربودا وغانا وجزر المالديف والمكسيك وسانت فنسنت وجزر غرينادين وتيمور-ليشتي وتوغو الدول الأحدث التي انضمّت إلى الإعلان في عامي 2020 و2021 (GCPEA, 2021).

الشكل 17.5:

تستمرّ النزاعات في التأثير على الاعتداءات على التعليم

عدد الاعتداءات على التعليم، *2015-2020*، بلدان مختارة



ملاحظة: تمثّل القيم المظلّلة بشكل خفيف مجاميع لعدّة سنوات موّزعة بالتساوي على الفترة الزمنية ذات الصلة.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_5

المصدر: التحالف العالمي المشترك بين الوكالات لحماية التعليم من الاعتداءات GCPEA.

المحور 17.1: إنّ التقويمات المدرسية هي جزء من البيئة التعليمية - وتؤثّر على النتائج

يمكن أن يكون لتنظيم التقويمات المدرسية - من توزيع أيام التدريس على الأسابيع والسنوات إلى مدّة اليوم المدرسي وتنظيمه عواقب مهمّة على جودة الأنظمة التعليمية وإنصافها.

يتم تنظيم السنة الدراسية بطرق متنوّعة

يرتبط تنظيم التقويمات المدرسية السنوية ارتباطًا مباشرًا بإجمالي وقت التدريس المقصود للطلاب، والذي غالبًا ما يتمّ إقراره من قبل السلطات الوطنية أو المحلّية. وتختلف البلدان بشكل كبير. ففي البلدان ذات الدخل المتوسّط والمرتفع، يتراوح معدّل عدد أيام التدريس في السنة في التعليم الابتدائي من 162 في فرنسا إلى 219 في إسرائيل (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020; OECD, 2019).

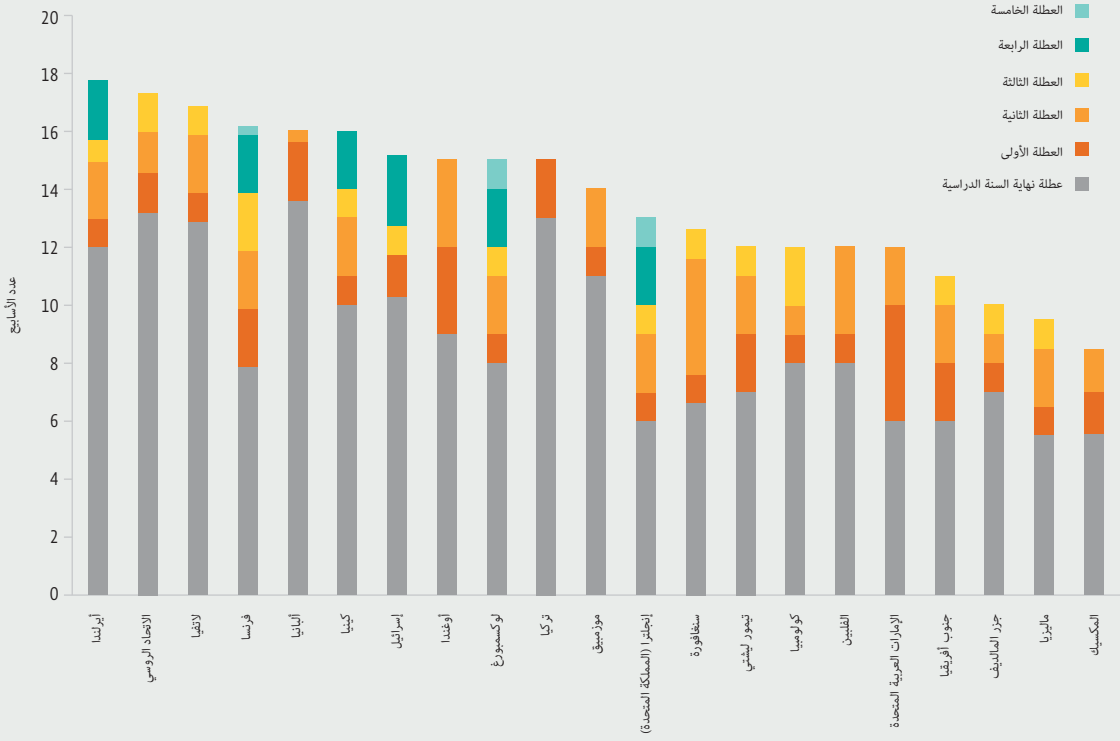
ويرجع جزء من الاختلاف بين الدول إلى تنظيم الأسبوع الدراسي، والذي يختلف، على سبيل المثال، من 4 أو 4.5 أيام في فرنسا إلى 6 أيام في إسرائيل (AMF, 2018; Kadari-Ovadia, 2020). وعامل آخر هو الطول الإجمالي للإجازات المدرسية، من أقلّ من 9 أسابيع في المكسيك إلى نحو 18 في أيرلندا. وتُسجّل أيضًا اختلافات في توزيع العطل المدرسية خلال العام. فعلى الرغم من أنّ الطلاب في لوكسمبورغ وتركيا يحصلون على عطل لمدّة 15 أسبوعًا في السنة، إلا أنّ هذه العطل تنقسم إلى ستّ فترات إجازة في لوكسمبورغ، وإجازتين في تركيا (**الشكل 17.6**).

والنمط الشائع هو أن تكون العطلة المدرسية الأطول في نهاية العام الدراسي، غالبًا خلال فصل الصيف. ويُعدّ تاريخ هذا التقويم، المعتمد تقليديًا في أوروبا وأمريكا الشمالية والذي أصبح شائعًا الآن في معظم أنحاء العالم، أقلّ ارتباطًا باحتياجات العمل الزراعية، كما يُظنّ عمومًا، وأكثر ارتباطًا على الأرجح بالحاجة إلى توحيد المعايير مع ارتفاع مستويات التحضّر والدخل (Fischel, 2006; Melker and Weber, 2014).

الشكل 17.6:

تختلف البلدان بشكل كبير في مدّة العطل المدرسية وتنظيمها

عدد أسابيع العطل المدرسية في التعليم الإعدادي، بلدان مختارة، *2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_6

المصدر: OECD (2019); European Commission/EACEA/Eurydice (2019).

وقد تأثّر التقويم المدرسي في العديد من البلدان بالاستعمار أكثر منه بالفصول. فيرجع تاريخ التقويم المدرسي في بنغلاديش إلى فترة الاستعمار البريطاني ولا يتماشى مع الدورات الزراعية المحلية، ممّا يتطلب من الطلاب إجراء الاختبارات خلال ذروة فترة الحصاد في موسم الأمطار (Ito and Shonchoy, 2020). كذلك، تعمل المدارس في الصومال من أيلول/سبتمبر إلى حزيران/يونيو، ممّا قد يكون ناتجًا عن تأثير الحكمين البريطاني والإيطالي ولا يتوافق مع الأشهر الأكثر حرًّا في البلاد والعام الدراسي في البلدان المجاورة، مثل كينيا وأوغندا (Kenya Ministry of Education, 2018; Uganda Ministry of Education and Sports, 2018; Wickman, 2011). والمدارس في بعض مناطق نصف الكرة الجنوبي، مثل ساموا الأمريكية وبولينيزيا الفرنسية، تتّبع تقويم نصف الكرة الشمالي، على عكس معظم جيرانها (Fischel, 2006).

وتتأثّر التقويمات المدرسية أيضًا بالممارسات الثقافية والدينية. فمن الشائع في البلدان ذات الخلفيّة المسيحية أن تأخذ عطلًا رسميةً في الفترات حول عيد الميلاد وعيد الفصح، حتى لو كان يشار إليها بشكل متزايد باسم عطلات الشتاء والربيع (Burke and Segall, 2011). وفي البلدان الإسلامية، قد تتغيّر التقويمات المدرسية كلّ عام للتكيّف مع مواعيد رمضان المتغيّرة (Ito and Shonchoy, 2020). وتستخدم مدارس السكّان الأصليين في كندا وبيرو والولايات المتحدة تقاويم الأقدمين التي قد تأخذ في الاعتبار دورات القمر والدورات الموسمية أو الممارسات الثقافية (Huaman, 2020).

وقد تختلف التقويمات المدرسية داخل البلد الواحد كما وقد تختلف العطل بين الوحدات ما دون الوطنية، إمّا بفعل وجود استقلالية في القرارات على المستوى ما دون الوطني أو بسبب قيام السلطة المركزية بتقسيم العطل على مراحل بين هذا الوحدات بشكل مقصود (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2020). وتسمح التقويمات المتداخلة داخل المدرسة الواحدة لمجموعات الطلاب المختلفة بأخذ الإجازات في أوقات مختلفة.

ويمكن أن يكون لمواءمة التقويمات المدرسية مع السياقات المحلية آثار مهمة على الإنصاف. وباستخدام تجربة طبيعية على التقويم، أظهرت إحدى الدراسات أنّ التداخل بين الطلب الموسمي على العمالة والامتحانات المدرسية السنوية في بنغلاديش أدّى إلى معدّل تسرّب أعلى بسبع نقاط مئوية للطلاب من الأسر الزراعية. وقد قُدّر الفارق في الهند بما يتراوح بين خمس وسبع نقاط مئوية. وفي ذروة مواسم الحصاد، لم يكن الطلاب من الأسر الزراعية أكثر عرضةً للتغيّب عن الدراسة فحسب بل أنّ التعب والتعرّض لإصابات بسبب العمل في الأرض أعاقا التحضير للامتحانات (Ito and Shonchoy, 2020). وقد ساهم عدم التوافق بين التقويمات المدرسية والثقافات المحلية في ارتفاع معدّلات تغيّب المعلّمين وانخفاض معدّلات الحضور بين الأطفال من القبائل المُصنّفة في الهند (Brahmanandam and Bosu Babu, 2016; Sujatha, 2002).

ويؤكّد البعض أنّ التقويمات المدرسية قد تؤثّر أيضًا على نواتج التعلّم، خاصةً في صفوف الطلاب الأكثر فقرًا. وقد أدّت فكرة "منزلق الصيف" المعروفة بعبارة summer slide، وهي انخفاض إنجاز الطلاب بسبب طول الابتعاد عن المدرسة، إلى قيام العديد من المدارس باعتماد التعليم على مدار العام بطريقة توزّع فيها الأيام الدراسية بشكل متساوٍ على مدار العام. ولكنّ عدم كفاية الأدلّة يصعّب عمليّة تقييم تأثير هذا التغيير على الأداء العام، وقد تساءل البعض عن حجم الخسارة في التعلّم في الصيف مقارنةً بالخسارة الموزّعة على فترات العطل القصيرة (Finnie et al., 2019; von Hippel and Hamrock, 2019).

إنّ تنظيم اليوم الدراسي مهمّ أيضًا

إلى جانب عدد أيام الدراسة، يحدّد طول اليوم الدراسي وقت التدريس الإجمالي للمتعلّمين. ومجدّدًا، يظهر تباين واسع داخل البلدان وفيما بينها - من متوسّط يبلغ أقلّ من 600 ساعة من التدريس الإلزامي سنويًا في التعليم الابتدائي في لاتفيا والاتحاد الروسي إلى أكثر من 1000 ساعة في شيلي وكوستاريكا والدنمارك (OECD, 2019). ومن المحتمل أن تكون الاختلافات بين البلدان قد تفاقمت بسبب جائحة كوفيد-19. وقد تلقّى الطلاب في العديد من البلدان عددًا أقلّ من ساعات التدريس بسبب تقسيم الصفوف إلى دوامات لتقليل حجم الفصل. ولكن في إنجلترا (المملكة المتحدة)، على النقيض من ذلك، ستعمد الحكومة إلى تمديد اليوم الدراسي للمرحلة الثانوية للتعويض عن الوقت الضائع (Hazell, 2021).

ويبدو أنّ زيادة وقت التدريس على نطاق واسع مرتبطة بارتفاع أداء الطلاب، ولكنّ ذلك يتأثّر بعوامل أخرى على غرار جودة التدريس، وبيئة الفصل الدراسي، واستقلالية المدرسة والمساءلة (Lavy, 2015; Woessmann, 2016; Yeşil Dağlı, 2019). كما وأنّه يعتمد على ما تعنيه كلمة "زيادة". فقد لا تُحدث إضافة بضع دقائق أيّ فرق ولكن قد تكون إضافة ساعة واحدة أمرًا مفيدًا؛ فيما قد تؤدّي إضافة ثلاث ساعات إلى نتائج عكسية (Barshay, 2021). وإذا تمّ استخدام وقت التدريس الإضافي بشكل جيّد، قد يساعد في تعزيز الإنصاف. وفي مجموعة فرعية من بلدان منضوية إلى برنامج التقييم الدولي للطلاب، ارتبطت زيادة وقت التدريس باحتمال أكبر لنجاح الطلاب المحرومين أكاديميًا (Agasisti et al., 2021). كما وترتبط زيادة الأيام الدراسية وتطويلها أيضًا بزيادة مشاركة الأمّهات في سوق العمل (Duchini and Effenterre, 2017; Shure, 2019).

ومع مرور الزمن، كان هناك تحوّل عالمي نحو توفير التعليم ليوم كامل. وعلى الرغم من أنّ نظام الدوامين لا يزال شائعًا في أمريكا اللاتينية وأفريقيا حيث تستقبل المدارس مجموعات مختلفة من الطلاب للحصص الصباحية والمسائية، فإنّ العديد من البلدان بما في ذلك شيلي وغانا، قد بدأ بالتخلّص التدريجي من هذا النظام أو قد ألغاه كليًا (Ashong-Katai, 2013;

> تأخير توقيت بداية الدوام بمقدار 50 دقيقةً أدّى إلى تحسّن كبير في أداء الطلاب

(Parente, 2020). وفي ناميبيا، أعاقت جائحة كوفيد-19 خطط الحكومة للتخلّص التدريجي من نظام الدوامين، ممّا دفع بالعديد من المدارس إلى الرجوع إلى هذا النظام عند إعادة فتح المدارس (Nakale, 2020; Rasmeni, 2017).

ومن شأن تطويل اليوم الدراسي أن يزيد التكاليف. فبالإضافة إلى أنّه يتطلّب المزيد من المباني المدرسية ومن المعلّمين وعقود عمل أطول، قد تكون له آثار كبيرة على البنى التحتية للمدارس القائمة. ففي ألمانيا، كانت المدارس الابتدائية تقدّم دروسًا فقط في الصباح وبالتالي لم يكن هناك من داع لتقديم وجبات الطعام. ومع الإصلاحات التي تمّت على مستوى البلاد لزيادة مدة اليوم الدراسي خلال السنوات الخمس عشرة الماضية، كان على العديد من المدارس بناء مقاصف. والمدارس التي لم تكن قادرةً على القيام بذلك لم تتمكّن في معظم الأحيان من تغيير دوامها (Shure, 2019).

وبالإضافة إلى طول اليوم الدراسي، فإنّ توقيت بداية الدوام مهمّ أيضًا. وتشير مجموعة متزايدة من الأدبيّات إلى فوائد تأخير توقيت بداية الدوام، لا سيّما في المرحلة الثانوية. فإلى جانب إتاحة المزيد من الوقت المخصّص للنوم، يبدو أنّ تأخير بداية الدوام يتماشى بشكل أفضل مع إيقاع الساعة البيولوجية للمراهقين، حيث تكون اليقظة في ذروتها في أواخر الصباح وبداية المساء (Kelley et al., 2015; Kirby et al., 2011). وقد وجدت دراسة في الولايات المتحدة قسّمت الطلاب عشوائيًا على صفوف تبدأ في وقت أبكر وصفوف تبدأ في وقت متأخّر أنّ تأخير توقيت بداية الدوام بمقدار 50 دقيقةً أدّى إلى تحسّن كبير في أداء الطلاب في كافة المواد، وليس فقط في المادة التي تُدرّس في الحصّة الأولى (Carrell et al., 2011). وقد وجدت بعض الدراسات أنّ التأخير مفيد حتى ولو لمدّة قصيرة. وفي هونغ كونغ في الصين، ارتبط التأخير لمدّة 15 دقيقةً أي من الساعة 7:45 صباحًا حتى الساعة 8 صباحًا بارتفاع في مستوى الانتباه، وانخفاض الصعوبات السلوكية وتحسين العلاقات بين الأقران بين طلاب المدارس الثانوية (Chan et al., 2017). ويدعم البعض الآخر تأخير بداية الدوام إلى وقت متأخّر أكثر. ففي المملكة المتحدة، ارتبط تأخير الدوام من الساعة 8:50 صباحًا إلى الساعة 10 صباحًا بانخفاض معدّل الغياب بسبب المرض وتحسّن الأداء الأكاديمي (Kelley et al., 2017).

أخيرًا، لا يتعلّق تنظيم اليوم الدراسي بوقت التدريس فقط. فقد أثبت أنّ فترات الاستراحة تحسّن من مستوى النشاط الجسدي، والذاكرة والتركيز لدى الطلاب فضلًا عن نمائهم الاجتماعي والعاطفي وأدائهم الأكاديمي (Haapala et al., 2017; Zavacky and Michael, 2017). وتعتبر بعض البلدان الاستراحة جزءًا إلزاميًا من عملية التدريس. ففي الدنمارك وبعض المناطق والمجتمعات المستقلّة الإسبانية، تخضع فترات الاستراحة للتنظيم بموجب القانون (OECD, 2019). ومع ذلك، نظرًا إلى أنّ الاستراحة خلال اليوم الدراسي غالبًا ما تُعتبر مضيعةً للوقت، فإنّ مدارس عديدةً لا توفّرها. ففي الولايات المتحدة، في السنوات الخمس الأولى التي تلت اعتماد قانون "عدم ترك أي طفل خلف الركب" في العام 2001، الذي ركّز على الاختبارات الموحّدة، زادت أغلبيّة المناطق من الوقت المخصّص للمواد الخاضعة للامتحانات فيما خفّضت 20٪ من المناطق وقت الاستراحة بمعدّل بلغ 50 دقيقةً في الأسبوع (McMurrer, 2007). وفي الآونة الأخيرة، تعرّضت فترة الاستراحة لضربة أخرى مع جائحة كوفيد-19 حيث حاولت المدارس التي عاودت التدريس التعويض عن الوقت الضائع ووجدت صعوبةً في الحفاظ على التباعد الجسدي أثناء أوقات الفراغ. ففي أنغولا، تمّ إلغاء فترات الاستراحة في الدوام المعدّل عند عودة الصفوف الابتدائية خلال الجائحة (ANGOP, 2021).

المحور 17.2: قد تكون البنى التحتية للمدارس أعلى من الحدّ الأدنى من المعايير ولكنّها قد تكون غير مقبولة ومتدهورة

لا ينبغي لواضعي السياسات أن يعتبروا أنّ الاستثمار في البنى التحتية للمدارس وفي الظروف المادية للتعلّم هو أمر ثانوي. ويتمّ الإقرار بذلك في الغاية 4.أ ومؤشرها العالمي الذي يقوم برصد المرافق المدرسية، مثل الكهرباء والإنترنت ومياه الشرب والصرف الصحي. ومع ذلك، نظرًا لتنوّع المرافق والمعدّات التي يمكن أن تؤثّر على التعلّم، لا يمكن أن يوفّر المؤشر 4.أ.1 أساسًا شاملاً لرصد مدى ملاءمة الظروف المادية داخل المدارس. وبالتالي هناك حاجة إلى مؤشرات ومصادر أخرى للمعلومات.

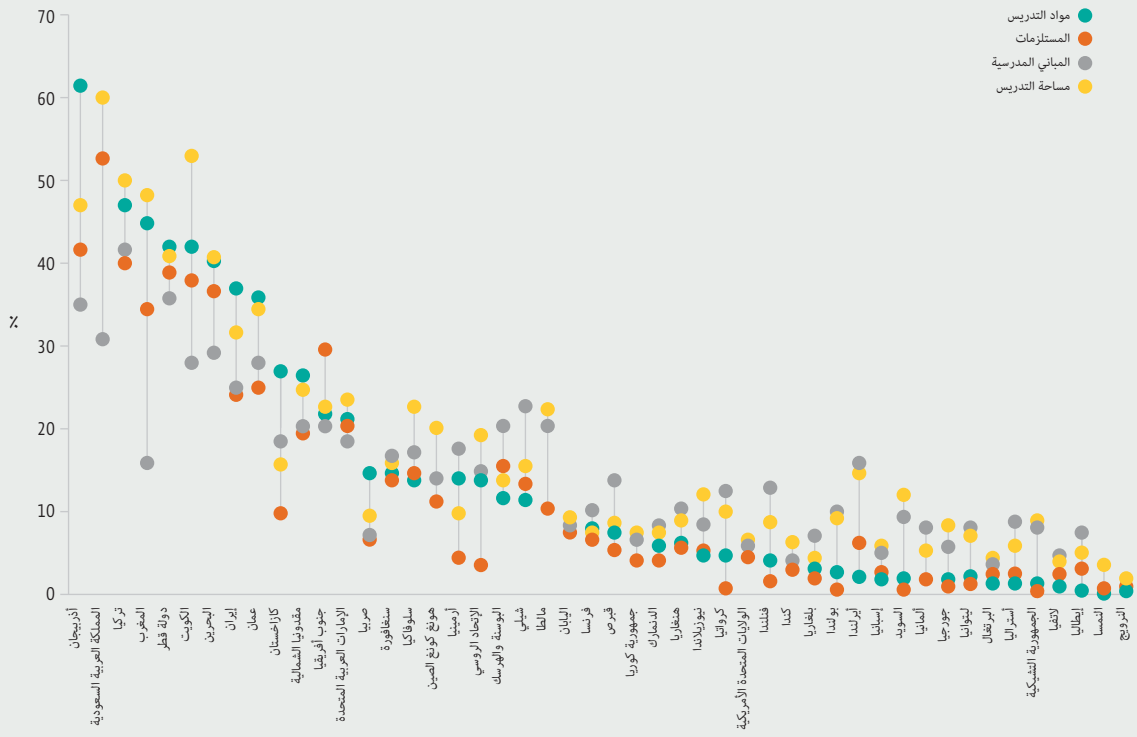
وقد تكون المسوحات التي تأخذ عيّنات من المدارس مصدرًا محتملًا للبيانات ذات الصلة. وتُجري دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS مسحًا للمدراء حول مدى تأثير الظروف المادية غير الملائمة على جودة التدريس. وفي تسعة بلدان شاركت في جولة العام 2019، أفاد أكثر من ثلث مدراء المدارس الابتدائية أنّ المباني أو أماكن التدريس غير الملائمة تؤثّر بشدّة على التدريس. في الحالة الأخيرة، تجاوزت الحصّة 50٪ في الكويت والمملكة العربية السعودية وتركيا (**الشكل 17.7**).

وحتى بين دول منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، أفاد مدراء المدارس أنّ المباني أو أماكن التدريس غير الملائمة تعيق التعلّم بشكل كبير. وقد أفاد أكثر من 20٪ بذلك في شيلي وسلوفاكيا، وأكثر من 10٪ في فنلندا وفرنسا وهنغاريا ونيوزيلندا والسويد. وبشكل عام، يميل مدراء

الشكل 17.7:

من الصعب الحفاظ على جودة التدريس في ظلّ ظروف مادية غير ملائمة

النسبة المئوية لمدراء المدارس الابتدائية الذين صرّحوا بأنّ الظروف المادية غير الملائمة تؤثّر بشدّة على جودة التدريس، بلدان مختارة، *2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_7

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم باستخدام بيانات دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS لعام 2019.

المدارس في البلدان ذات الدخل المرتفع عن التبليغ عن تأثّر التعلّم سلبًا بفعل المباني ومساحات التدريس غير الملائمة أكثر منه بفعل المواد التعليمية والمستلزمات غير الملائمة. ومن بين 46 دولةً من بين الدول ذات الدخل المرتفع والمتوسّط الأعلى شاركت في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم (TALIS)، أفاد مدراء المدارس الإعدادية في 6 دول فقط أنّ النقص في المواد يعيق التعلّم أكثر من المباني غير الملائمة (OECD, 2018). ويتمّ ذكر المواد والمستلزمات المدرسية غير الكافية أكثر من المباني في البلدان الأكثر فقرًا.

وتشير هذه الأرقام إلى أنّ العديد من البلدان لا تؤمّن المستويات المطلوبة من الاستثمارات الرأسمالية والنفقات غير المتكررة في المدارس. وتسلّط التقارير الإعلامية الضوء على الإصلاحات المهملة في المدارس الحكومية التي تُعتبر "أفخاخًا للموت" والحالات التي يدفع فيها المعلّمون من جيوبهم لاستبدال المواد والمعدّات التعليمية القديمة (Harris, 2018; Peek, 2018; Sedgwick, 2018). وفي البرازيل، أظهرت بيانات التعداد المدرسي أنّ المساحة المخصّصة للتدريس قد انخفضت في المدارس في المناطق الحضرية بين عامي 2013 و2017 بينما بقيت الظروف على حالها في المدارس الريفية. وكانت جودة البنى التحتية أسوأ في المدارس التي يصل عدد طلابها إلى 150 طالبًا، والتي تضمّ نصف مجموع الطلاب تقريبًا، وفي المدارس التي تستقبل طلابًا أكثر حرمانًا (Gomes and Duarte, 2017; UNESCO, 2019).

> في البرازيل، أظهرت بيانات التعداد المدرسي أنّ المساحة المخصّصة للتدريس قد انخفضت في المدارس في المناطق الحضرية بين عامي 2013 و2017

وفي الولايات المتحدة، تشير التقديرات إلى ضرورة زيادة الإنفاق الحكومي بنسبة 50٪ لتوفير الـ146 مليار دولار أمريكي المطلوبة سنويًا لصيانة المدارس وتحديثها ولتشييد مدارس جديدة (Filardo, 2016). وقد أظهر مسح حكومي أجري في العام 2019 أنّه في 41٪ من المناطق التعليمية، يحتاج أكثر من نصف المدارس إلى تحديث أو تغيير أنظمة التدفئة والتهوية والتكييف. ومنطقة واحدة من كلّ ثماني مناطق تحتاج إلى إصلاحات لتحسين سلامة المبنى في نصف المدارس على الأقلّ (US Government Accountability Office, 2020). وتساهم الحكومة الفيدرالية بتمويل ضئيل أو معدوم للمدارس الابتدائية والثانوية، والتي تعتمد على تمويل حكومة الولاية والمقاطعة، ممّا يؤدي إلى عدم المساواة بين المناطق (Filardo, 2016).

ولا بدّ من مهندسين وموظّفين مؤهّلين لتحديد ظروف البناء بدقّة وحجم الاستثمارات المطلوبة. ومع ذلك، فإنّ الحكومات بشكل عام لا تجري مثل هذه التقييمات بانتظام على المستوى الوطني، ويرجع ذلك جزئيًا إلى المضاعفات والتكاليف. ففي كندا، توظّف حكومة مقاطعة أونتاريو فريقًا من المهندسين المستقلّين لتحديد تكاليف الإصلاح والتجديد لكلّ مدرسة. ويتمّ نشر نتائج هذه التقييمات علنًا في شكل "مؤشر حالة المنشأة" (FCI)، حيث تُقارَن تكلفة احتياجات الإصلاح والتجديد مع تكلفة إعادة بناء المدرسة بالكامل. وقد أظهرت البيانات المأخوذة من تقييم العام 2015 أنّ أكثر من ثلث المدارس في المقاطعة في حالة "سيئة" – حيث تراوحت قيمة مؤشّر حالة المنشأة بين 0.30 و0.65 (أي قُدّرت كلفة الإصلاح بما يصل إلى 65٪ من كلفة بناء مبنى مدرسي جديد تمامًا) (Ontario Ministry of Education, 2019; Sachgau, 2016).

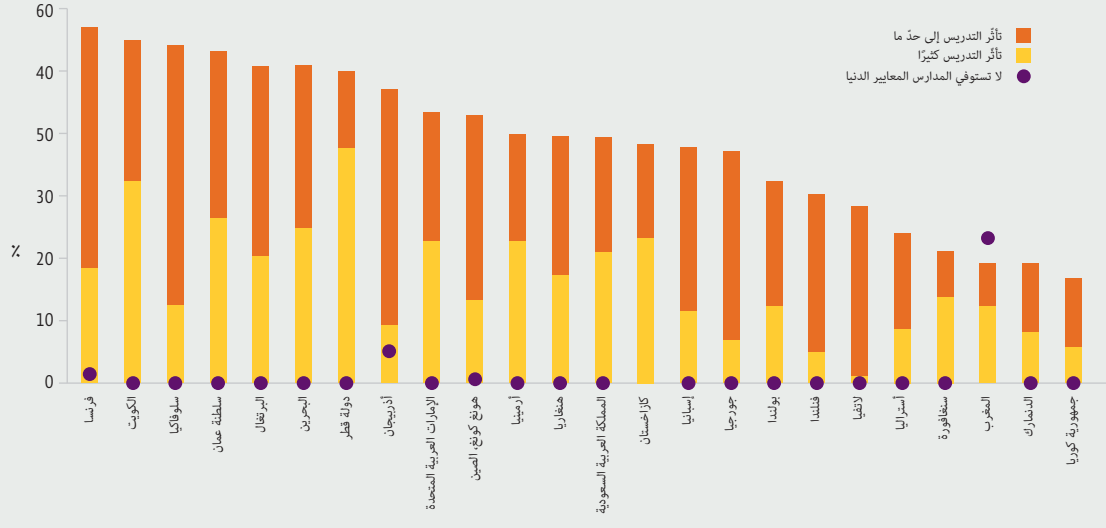
وفي حال عدم وجود تقييمات من قبل خبراء، توفّر تقييمات موظّفي المدرسة لظروف المبنى معلومات قيّمة. وعلى الرغم من أنّ هذه التقييمات ليست مناسبةً تمامًا لقياس سلامة المبنى وقدرته على الصمود في وجه الكوارث الطبيعية، فالأدلّة تشير إلى أنّها قد تكون فعّالة في تشخيص الظروف الأشدّ ارتباطًا بنواتج التعلّم. وقد وجدت دراسة تقارن التقييمات الهندسية بتلك التي أجراها مدراء المدارس أنّ تقييمات المدراء ترتبط أكثر بجودة بيئات التدريس والتعلّم (Roberts, 2009).

وتقييم المعلّمين للمرفق مهمّ لرصد الغاية 4.أ. على وجه الخصوص، تميل البيانات الإدارية المبلّغ عنها من قبل الحكومة إلى وضع تقييمات أكثر تفاؤلاً للمرافق المدرسيّة من تلك التي يقدّمها مدراء المدارس. فبينما تشير البيانات الإدارية إلى أنّ جميع المدارس الابتدائية لديها نفاذ إلى أجهزة الكمبيوتر، فإنّ تقييمات مدراء المدارس تكشف عن وجود أوجه قصور. وقد أفاد أكثر من نصف مدراء المدارس في فرنسا والكويت وعُمان والبرتغال وسلوفاكيا بأنّ النفاذ غير الكافي إلى أجهزة الكمبيوتر قد أثّر بشكل معتدل أو قوي على التعلّم (**الشكل 17.8**). ومع ذلك تُظهر البيانات الإدارية للبلدان أنّ لكافة المدارس نفاذ إلى أجهزة الكمبيوتر لأغراض تربوية.

الشكل 17.8:

يؤكّد مدراء المدارس على أنّ النفاذ إلى المعدّات غير كاف

النسبة المئوية للمدارس الابتدائية التي لا تستوفي المعايير الدنيا في توفير أجهزة الكمبيوتر مقابل النسبة المئوية للمدراء الذين يفيدون بأن النفاذ غير الكافي إلى أجهزة الكمبيوتر يؤثّر على التدريس "إلى حدّ ما" أو "كثيرًا"



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig17_8

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء بالنسبة إلى الحدّ الأدنى من المعايير بناءً على البيانات الإدارية. ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS لعام 2019 لإجوبة مدراء المدارس.

كوفيد-19

لقد كانت المعضلة الأساسية في الجائحة، والتي لم يتمّ حلّها بعد، هي ما إذا كان ارتياد المدرسة آمنًا للأطفال. فمن دون تدابير وقائيّة، قد تصبح المدارس بيئات تسمح بنشر العدوى، حيث تقضي نسبة كبيرة من الطلاب ساعات طويلة معًا في أماكن مقفلة ومزدحمة نسبيًا، وهم في عمر تقلّ فيه إمكانية ظهور العوارض على المصابين. ومع ذلك، بعد مرور عامين تقريبًا على انتشار الجائحة، لا يزال التأثير الصافي لإغلاق المدارس وإعادة فتحها على ديناميكيات العدوى على المستوى المجتمعي أمرًا غير محسوم. وفي بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يبدو أنّ معدّلات الإصابة بالعدوى بين السكّان غير مرتبطة بعدد أيّام إغلاق المدارس (OECD, 2021).

وما أصبح واضحًا هو أنّ تقليل مخاطر الإصابة بالعدوى في المدارس أمر ممكن. فقد كشفت دراسة تقوم بتتبّع العدوى عن كثب في مدرسة كبيرة في شيكاغو في الولايات المتحدة، عن معدّل إصابة أقلّ بين الطلاب والموظّفين المشاركين في التعلّم الحضوري مقارنةً بالمجتمع ككلّ (Fricchione et al., 2021). ويعدّ تكييف البيئة المدرسية أمرًا بالغ الأهمية لتوفير مساحة آمنة للطلاب. وقد أدّت التجارب العالمية التراكمية إلى بلورة إرشادات حول المسارات التي قد تمرّ بها البلدان عند إعادة فتح المدارس (UNESCO, 2021). وتتجاوز هذه الإرشادات التدابير الوقائية اليومية المتّبعة حاليًا والمتمثّلة في وضع الأقنعة والتباعد وغسل اليدين. ويشمل تعزيز النظافة التشجيع على عدم مشاركة الأغراض وتنظيف وتعقيم الأسطح التي يتمّ لمسها بشكل متكرر. وبإمكان هذه التدابير الأساسية، متى طُبّقت بوعي، أن تقلّل بشكل كبير من العدوى (Asanati et al., 2021; Park et al., 2021).

أمّا التدابير المدرسيّة الأخرى فتتعلّق باستخدام البنى التحتية أو الإضافات. وحتى في الأوقات العادية، تُعتبر الإضاءة ودرجة الحرارة وجودة الهواء أمور مهمّة قد تفسّر في بعض السياقات نصف تحسّن النواتج التعلّمية (Barrett et al., 2019). وفي ما يتعلّق بجائحة كوفيد-19، تكتسي درجة الحرارة وجودة الهواء أهميّةً أكبر، لأنّهما يؤثران على معدّل بقاء الفيروس ومعدّلات انتقاله (Huang et al., 2020). وتشمل الحلول أمورًا لتحسين التهوئة لا تتطلّب تكنولوجيا عالية كاستخدام المساحات الخارجية وفتح النوافذ، عندما يكون ذلك مناسبًا وفقًا للفصول، ويفضّل أن يتمّ ذلك مع تهوئة متقاطعة. وحتى التهوئة الطبيعية يمكنها أن تقلّل بشكل كبير من مخاطر انتقال العدوى، خاصةً عند استخدام الأقنعة أيضًا (Park et al., 2021).

وفي البيئات الباردة، يمكن لفلاتر جزيئات الهواء العالية الكفاءة (HEPA) أن تخفّض تركيزات الرذاذات الفيروسية الجوية. ويُعدّ تعديل فلاتر الهواء عمليّةً طويلةً ومرهقةً، ولم تُبذل إلا محاولات قليلة لنشر أنظمة HEPA في المدارس على نطاق واسع، حتى في البلدان ذات الدخل المرتفع.

ومع ذلك، يمكن أن تكون أداةً مهمّةً في الأماكن الي تكون فيها التهوئة مستحيلةً أو في الفصول الدراسية التي تضمّ أفرادًا معرّضين لمخاطر عالية. وإذا لم يكن تعديل فلاتر نظام HEPA ممكنًا، فيمكن استخدام الفلاتر المحمولة بينما يتمّ وضع إرشادات للتهوئة الفعّالة ولفلترة الهواء بناءً على حجم الغرفة وعدد الطلاب وأعمارهم ونوع النشاط (Asanati et al., 2021).

وتختلف الأنظمة المتعلّقة بإجراء الفحوصات المخبرية. وقد اعتمدت فيينا في النمسا، مقاربةً قائمة على الفحوصات المكثّفة في العام 2022/2021، حيث يقوم الطلاب والمعلّمون بتقديم عينات من اللّعاب تخضع لفحوصات تفاعل البوليميراز المتسلسل المعروفة بالPCR عدّة مرات في الأسبوع (Stadt Wien, 2021). وأهمّية القدرة على القيام بالفحوصات المخبرية من أهمية التدابير التي تؤخذ عند اكتشاف الإصابات. ولتشجيع الامتثال والتأييد من قبل الأسر، على قواعد الحجر الصحي التي تسبّبها حالات كوفيد-19 في المدارس أن تحقق توازنًا دقيقًا بين الإغلاق الكامل والفتح الكامل للمدرسة، وبين الأدلة الوبائية الدقيقة والرسائل المباشرة والسهلة الفهم، وبين استقلالية المدرسة بما يتلاءم مع السياق المحلي واعتماد سياسة متّسقة بين المدارس.

ولكن من الصعب تنفيذ التدابير المكلفة في البلدان النامية. ففي بداية الجائحة في العام 2020، أفاد ربع البلدان - لكن نصف مجموع البلدان المنخفضة الدخل - عن عدم وجود موارد كافية لضمان سلامة جميع المتعلّمين وموظفي المدارس (UNESCO et al., 2020). وفي أوائل العام 2021، أبلغ أقلّ من 10٪ من البلدان ذات الدخل المنخفض عن توفّر تدابير أساسية مثل الصابون الكافي والمياه النظيفة والأقنعة ومرافق الصرف الصحي والنظافة التي من شأنها ضمان سلامة جميع المتعلّمين والموظفين؛ فيما بلغت النسبة 96٪ بين البلدان ذات الدخل المرتفع (UNESCO et al., 2021). وأكّد حوالي 80٪ من البلدان المنخفضة الدخل أنّ جهات مانحة خارجية قدّمت الأموال لتطبيق هذه التدابير.

وإلى جانب تدابير منع انتقال العدوى، لا بدّ من المزيد من الدعم لخلق بيئات آمنة، وخاصةً للطلاب الذين يعانون من الحرمان، وذلك لمعالجة المسائل المتعلّقة بالصحّة النفسية وبالعنف القائم على النوع الاجتماعي وغيرها من القضايا التي قد تكون نشأت أو تفاقمت خلال فترة إغلاق المدارس أو التي قد تواجه الطلاب العائدين إلى المدرسة (UNESCO et al., 2021). وعلى الرغم من نقص البيانات المنتظمة، تُظهر الأبحاث النوعية وجود أطفال قد أبلغوا عن أنّ إغلاق المدارس حماهم من الأذى على غرار تنمّر الأقران (Klein, 2021)، بينما تعرّض أطفال آخرون إلى المزيد من الأذى بسبب الابتعاد عن المدرسة والقيود التي فُرضت بسبب الجائحة. ولا يجب أن تقلّل إعادة فتح المدارس من مخاطر العدوى فحسب، بل يجب أن تضمن أيضًا عودة الطلاب إلى بيئة تعليمية آمنة للجميع.



محمّد، 21 عامًا، هو أوّل فرد في أسرته يلتحق بالجامعة. من خلال منحة DAFI (مبادرة ألبرت أينشتاين الأكاديمية الألمانية للاجئين)، يدرس محمّد اللّغة العربية في جامعة الزرقاء في الأردن.

مصدر الصورة: Mohammad Hawari/UNHCR

الرسائل الرئيسية

بعد سنوات من الركود، ارتفعت المساعدات الإجمالية المخصّصة للمنح الدراسية بنسبة 30٪ بين العامين 2015 و2019، غالبًا لصالح البلدان ذات الدخل المنخفض. ومع ذلك، بسبب الزيادة في عدد الطلاب الذين يلتحقون بمؤسسات في الخارج، قلّت المنح الدراسية المخصّصة للطلاب العاديين من الدول ذات الدخل المنخفض مقارنةً بالعام 2006.

لا تحدّد نسبة كبيرة من المساعدات الممنوحة للمنح الدراسية البلدان المستفيدة، ممّا يجعل من الصعب معرفة ما إذا كان تخصيص هذه المساعدات عادلاً أم لا.

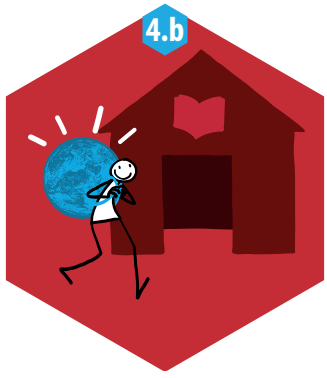
إنّ الطلاب الذين يدرسون التعليم هم عادةً أقلّ حركيةً من طلاب الاختصاصات الأخرى بسبب متطلّبات الترخيص ونقص الشهادات المعترف بها دوليًا وضرورة الالتزام بالمناهج المحلية. وفي 24 دولةً في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تبيّن أنّ 9٪ من طلاب التعليم الجامعي هم طلاب دوليّون، وتتراوح النسبة بين 3٪ في مجال التعليم إلى 12٪ في العلوم الطبيعية والرياضيات والإحصاء.

للتدريس في الخارج العديد من الفوائد ولكنّ المعلّمين من البلدان الفقيرة يتمتّعون بفرص أقلّ بكثير من غيرهم. فنسبة 2.2٪ من معلّمي المرحلة الإعدادية في فيتنام أمضوا جزءًا من تدريبهم أو حياتهم المهنية في الخارج، مقارنةً بأكثر من نصف المعلّمين في العديد من البلدان الأوروبية.

لا تزال المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية مرتبطةً بالروابط التجارية والاستعمارية التاريخية. ولكنّ تحليل الشبكات يظهر أنّ البلدان المستفيدة تنفذ اليوم إلى مساعدات من عدد أكبر من الجهات المانحة في السنوات الأخيرة.

لقد أدّت جائحة كوفيد-19 إلى تقليص حركة الطلاب الوافدين. ونظرًا إلى أنّ ما يصل إلى ثلث الطلاب في أستراليا هم طلاب دوليون، فإنّ هذا يعرّض مؤسسات التعليم الجامعي لخطر مالي خطير.

الفصل 18



الغاية 4.ب

المنح الدراسية

تحقيق زيادة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة البلدان الأقلّ نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي، بما يتضمّن التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرامج التقنية والهندسية والعلمية، في البلدان المتقدمة والبلدان النامية الأخرى، بحلول العام 2020.

المؤشر العالمي

4.ب.1 - حجم تدفّقات المساعدة الإنمائية الرسمية لتقديم المنح بحسب القطاع ونوع الدراسة

لقد دعت الغاية 4.ب إلى "زيادة" عدد المنح الدولية للبلدان النامية بشكل كبير بحلول العام 2020. وبعد سنوات من الركود، ارتفعت المساعدات الإجمالية لدعم تنقّل الطلاب (المؤشر العالمي 4.ب.1) بنسبة 30٪ بين عامي 2015 و2019، من 3.4 مليار دولار أمريكي إلى 4.4 مليار دولار أمريكي. وكانت الزيادة ناتجةً إلى حدّ كبير عن عاملين: أولاً، زيادة التدفقات الثنائية مع بلدان مستفيدة غير محدّدة، بدفع من مؤسسات الاتحاد الأوروبي واليابان التي بدأت في الإبلاغ عن جميع مساعداتها الدراسية ضمن هذه الفئة في العام 2017؛ وثانيًا ارتفاع نسبة تكاليف الطلاب المحتسبة، والتي ترتبط إلى حدّ كبير بتدفقات اللاجئين بعد العام 2015 إلى ألمانيا، حيث كانوا مؤهلين لارتياد نظام التعليم الجامعي المجاني في البلاد (**الشكل 18.1**). وقد كانت الزيادة المفاجئة في المساعدات للمنح الدراسية غير المحددة في العام 2018 إلى حدّ كبير نتيجة إدراج تركيا كجهة مانحة في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين (CRS) التابعة لمنظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية، على الرغم من أنّها ليست عضوًا في لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) (**الإطار 18.1**).

> تضاعف إجمالي المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية للبلدان منخفضة الدخل بين العامين 2015 و 2019 ، متجاوزًا النمو في الالتحاق بالتعليم الجامعي

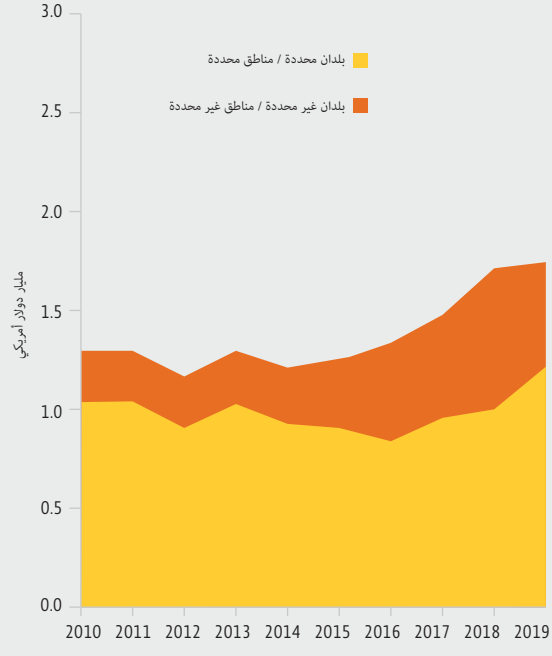
وقد استفادت البلدان ذات الدخل المنخفض نسبيًا أكثر من ارتفاع حجم المساعدات. فقد تضاعف إجمالي المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية للبلدان منخفضة الدخل بين العامين 2015 و2019، متجاوزًا النمو في الالتحاق بالتعليم الجامعي. ولكن إذا أُخذت البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل في الحسبان، فإنّ عدد الطلاب الذين يرتادون مؤسسات تعليمية في الخارج يفوق بكثير معدّل النمو في المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية. وفي المتوسّط، كانت المساعدات للمنح الدراسية المتاحة لكلّ طالب دولي في العام 2019 أقلّ ممّا كانت عليه في العام 2006 (**الشكل 18.2**).

الشكل 18.1:

زادت المنح الدراسية وتكاليف الطلاب المحتسبة بمقدار مليار دولار أمريكي على مدى خمس سنوات

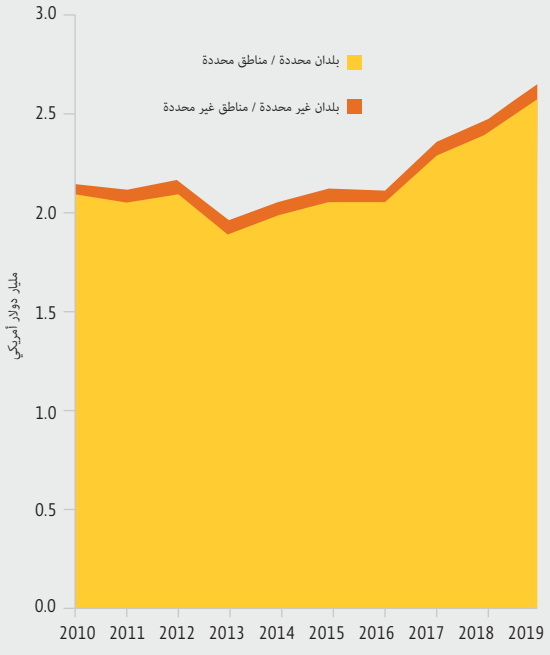
حجم المساعدات المقدّمة للتعليم، حسب النوع والمستفيد، *2010-2019*

أ. المنح الدراسية



المصدر: قاعدة بيانات OECD-DAC CRS.

ب. تكاليف الطلاب المحتسبة



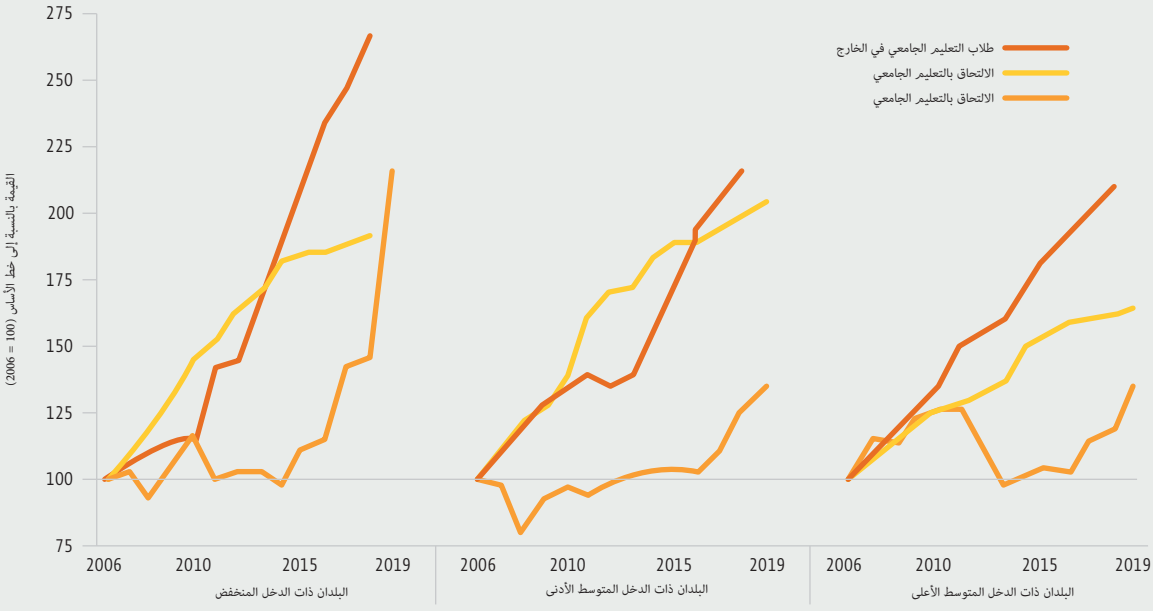
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_1

المصادر: قاعدة بيانات OECD-DAC CRS.

الشكل 18.2:

إنّ المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية لم تواكب الطلب

التغيير النسبي في التنقّل إلى الخارج في المرحلة الجامعية والالتحاق بالتعليم الجامعي والمساعدات الدراسية المتلقاة، حسب فئة دخل البلد، *2006-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_2

مصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قواعد بيانات معهد اليونسكو للإحصاء وOECD-DAC CRS.

حتى الآن لعب القطاع الخاص دورًا ثانويًا نسبيًا في توفير فرص المنح الدراسية لأشدّ البلدان فقرًا. وقد وجد مسح لأكثر من 200 مزوّد للمنح الدراسية للطلاب من إفريقيا جنوب الصحراء أجري للتقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2020 أنّه من بين أفضل 50 مزوّداً، تبيّن أنّ الشركات والمؤسسات والجهات المانحة الخاصة تقدّم معًا أقلّ من منحة واحدة من أصل سبع منح دراسية (**الشكل 18.3**). ومعظم هذه المنح صادر عن مؤسسة Mastercard ومجموعة Absa المصرفية اللّتين قدمتا معًا 95٪ من المنح الدراسية التي تقدّمها الشركات. والصين هي أكبر مزوّد من بين الحكومات، وهي الآن ثاني أكبر وجهة للطلاب الأفارقة المهاجرين. وشيئاً فشيئاً تصبح شبكة تنقّل الطلاب أقلّ مركزيةً (Mulvey, 2021) (**المحور 18.1**).

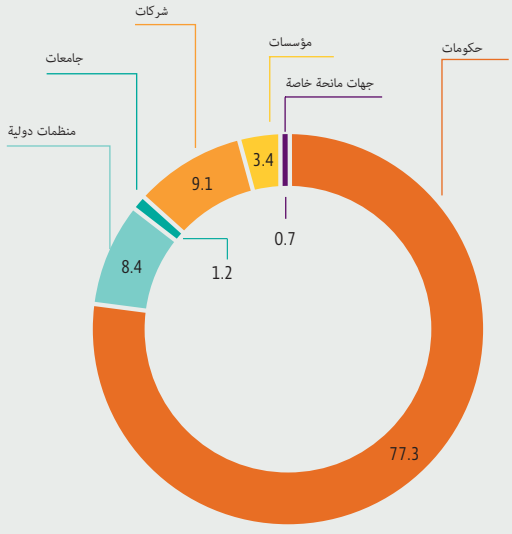
وإنّ الحصة المتزايدة من المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية المسّجلة التي تكون فيها البلدان المستفيدة غير محددة تقلّل من القدرة على مراقبة المبالغ التي تذهب إلى كل بلدّ والمبالغ التي تذهب إلى تكتلات الدول. كما وأنّ ذلك يصعّب تحليل توزيع المساعدات. ونادرًا ما يكون التركيز الأساسي للمنح الدراسية على نوع الجنس. وهذا ما ينطبق بشكل أكبر على المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية التي لا تعطي الأموال لدول محددة حيث أنها لا تعطي أولويةً لمسائل تتعلّق بنوع الجنس (**الشكل 18.4**).

وتشير البيانات غير المكتملة المتاحة إلى أنّ تحقيق توسّع كبير في المنح الدراسية لم يتحقّق. وتُعتبر حركة تنقّل الطلاب أعلى في مجال تكنولوجيا

الشكل 18.3:

تقدّم الجهات الخاصة أقلّ من منحة واحدة من كلّ سبع منح دراسية لأفريقيا جنوب الصحراء

حصّة مقدّمي المنح الدراسية الـ*50* الأكبر إلى أفريقيا جنوب الصحراء، حسب الفئة، *2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_3

المصدر: Education Sub Saharan Africa (2020).

> من أصل 22 دولةً في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي تم تحليلها لجهة مؤشر سياسات المهاجرين، تتمتّع 8 دول بشبكات رسمية لتنقّل الأدمغة

المعلومات والاتصالات وفي البرامج التقنية والهندسية والعلمية المحدّدة في الغاية 4.ب أكثر منه في التعليم (**الإطار 18.2**). ولكن لا يوجد دليل يشير إلى أنّ مجالات الدراسة هذه قد أُعطيت الأولوية في المنح الدراسية.

ومع ذلك، لا ينبغي اعتبار أنّ الغاية 4.ب قد انقضت في العام 2020. فلا يزال التحدي المتمثّل في محدودية قدرات وفرص التعليم الجامعي المحلي في أقلّ البلدان نموًا والدول الجزرية الصغيرة النامية قائماً. ويوفّر تخطّي الموعد النهائي لعام 2020 فرصةً لإعادة النظر في هدف الغاية وروحها. فهذه الغاية هي الغاية الوحيدة في الهدف 4 التي تتمتّع ببعد دولي واضح، من حيث ما يجب تحقيقه وكيف. ومن المخاوف أن تكون هذه الغاية تفيد مجموعةً صغيرةً محدّدةً، إذا فُهمت بمعناها الضيّق. ومع ذلك، فإنّ فهمًا أوسع لها يشير إلى أنّ المنح الدراسية تهدف إلى المساهمة في تحقيق أهداف التنمية، ممّا يفيد أطرافاً أكثر بكثير (**الإطار 18.3**).

ويتمّ اليوم استبدال مفهوم "هجرة الأدمغة"، حيث لا يعود خرّيجو المنح الدراسية إلى بلدانهم الأصليّة، بمفهوم أكثر تقدمًا وهو "تنقّل الأدمغة". وتشير التقديرات الأخيرة إلى أنّ الهجرة العائدة تمثّل جزءًا مهمًا من تدفّقات الهجرة إلى إفريقيا جنوب الصحراء وأمريكا اللاتينية. وفي المتوسّط يتمتّع هؤلاء المهاجرون، وخاصةً الشباب منهم، بمستوى تعليمي أعلى من المستوى العادي (Chen et al., 2021).

وتدرك بعض البلدان أنّ المواطنين ذوي المهارات العالية هم مكسب لها متى تمّ إشراكهم بشكل صحيح حتى من منهم لن يعود في المستقبل المنظور. ومن أصل 22 دولةً في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي تم تحليلها لجهة مؤشر سياسات المهاجرين، تتمتّع 8 دول بشبكات رسمية لتنقّل الأدمغة (Hoffmann et al., 2017; Pedroza and Palop-García, 2017). وفي مسح سابق لسياسات الشتات في 35 دولةً، يشمل جميع مناطق العالم، ومستويات الدخل وأنواع الحكومات، تبيّن أنّ لثلثي الدول شبكات علميّة وللنصف التزامات تُفرض على الطلاب الذين تمّ إرسالهم إلى الخارج من خلال المنح الدراسية (Ragazzi, 2014).

الإطار 18.1:

أصبحت تركيا من أكبر مزوّدي المنح الدراسية

في أعقاب الصراع السوري، أصبحت تركيا تستضيف أكبر عدد من اللاجئين في العالم. ونتيجةً لذلك، أصبحت فعليًا من أكبر الجهات المانحة للمساعدة الإنسانية من حيث القيم المطلقة وكنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، على الرغم من أنّ المقارنات المباشرة معقّدة بفعل أنّ المانحين الآخرين يبلّغون عن المساعدة الإنسانية الدولية فقط (Development Initiatives, 2020).

واعترافًا بهذا الوضع، حصلت تركيا على صفة مراقب في لجنة المساعدة الإنمائية DAC في العام 2016، وتمّ تضمينها في نظام إبلاغ الدائنين CRS لعام 2018 (عندما تمّ تصنيف كافة البيانات التي تمّ إدخالها حولها تقريبًا على أنّها إقليمية أو لدولة متلقّية غير محددة) ولعام 2019 (حيث تمّ تضمين معلومات أكثر اكتمالاً حول المستفيدين). وقد أدّى إدراج تركيا في إحصاءات المساعدات الدولية كجهة مانحة إلى حدوث انقطاع ملحوظ في الاتجاهات والمبالغة في الارتفاع الأخير للمساعدات المخصّصة للمنح الدراسية. وفي حين أنّ ظهورها كمانح رئيسي للمساعدات الإنسانية كان بفعل الضرورة، فقد أصبحت في الوقت نفسه واحدة من أكبر الجهات المانحة للمساعدات الدراسية بإرادتها.

وقدّمت تركيا 17000 منحة دراسية دولية في العام 2019 (Turkish Cooperation and Coordination Agency, 2020)، بشكل رئيسي من خلال برنامج Türkiye Burslari (منح تركيا). وتُقدَّم هذه المنح الدراسية لمستوى البكالوريوس والدراسات العليا، وهي توفّر الرسوم الدراسية، والإقامة، وتذكرة طيران لمرّة واحدة، وتأمين صحّي، وراتب شهري (Turkey Ministry of Culture and Tourism, 2021). نتيجةً لذلك، باستثناء تكاليف الطلاب المحتسبة، أصبحت تركيا في العام 2018 أكبر جهة مانحة للمنح الدراسية في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين CRS (والتي لا تشمل الصين بشكل خاص) حيث قدّمت 225 مليون دولار أمريكي، فأتت مباشرةً قبل مؤسسات الاتحاد الأوروبي. وانخفضت إلى المركز الخامس حيث قدّمت 150 مليون دولار أمريكي في العام 2019، فأتت بين المملكة المتحدة مع مبلغ 138 مليون دولار أمريكي والمملكة العربية السعودية مع مبلغ 162 مليون دولار أمريكي.

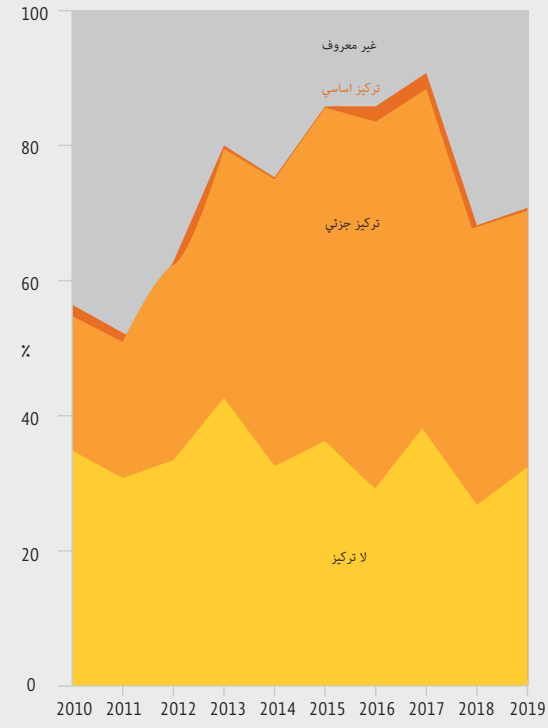
وتشمل المنح الدراسية في تركيا دورات لتعلّم اللّغة. وتعمل الدولة أيضًا على توسيع نطاق الفرص لدراسة اللّغة التركية قبل الوصول إلى تركيا، وليس فقط للطلاب المحتملين، وذلك من خلال شبكتها المتنامية من معاهد يونس إمري حول العالم. وهي تقوم بشكل خاص بتوسيع الشبكة في إفريقيا (Anadolu Agency, 2021) كجزء من استراتيجية تسعى إلى تعزيز الوجود التركي في القارة على مستوى العلاقات التجارية والدبلوماسية والتبادل الأكاديمي (Mitchell, 2021).

الشكل 18.4:

لا تركّز المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية بشكل كبير على النوع الاجتماعي

مساعدات المنح الدراسية حسب التركيز على النوع الاجتماعي، *2010-2019*

أ. البلد المستفيد محدّد / المنطقة المستفيدة محدّدة

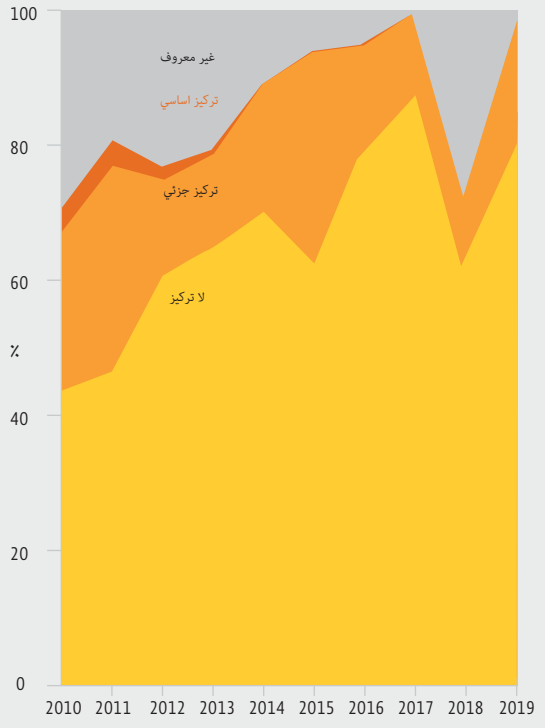


ملاحظة: تمّ إدخال شارة النوع الاجتماعي في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC CRS في العام 2017. والبيانات قبل العام 2017 هي نتيجة تمرين تجريبي لمرّة واحدة لترميز الإدخالات التاريخية.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_4

المصدر: قاعدة بيانات OECD-DAC CRS.

ب. البلد المستفيد غير محدد/ المنطقة المستفيدة غير محددة



ملاحظة: تمّ إدخال شارة النوع الاجتماعي في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD-DAC CRS في العام 2017. البيانات قبل العام 2017 هي نتيجة تمرين تجريبي لمرّة واحدة لترميز الإدخالات التاريخية.

المصدر: قاعدة بيانات OECD-DAC CRS.

المحور 18.1: أصبحت تدفّقات مساعدات المنح الدراسية أقلّ تكتّلًا

تمثّل تدفّقات المنح الدراسية شبكةً من الروابط بين البلدان المانحة والبلدان المستفيدة[1]. ويمكن لتحليل الشبكات، وهو مجال بحثي يتتبّع العلاقات بين الجهات الفاعلة، أن يلقي الضوء على ارتباط النمط المكاني لتدفّقات مساعدات المنح الدراسية بتدفّقات الطلاب الدوليين، والروابط الجغرافية والتجارية والثقافية والتاريخية (Shields and Menashy, 2019).

وكلّما كان عدد الروابط متساويًا بين الجهات الفاعلة، كلّما قلّت مركزيّة الشبكة. ووفقًا لمقاييس عدّة، أصبحت شبكة مساعدات المنح الدراسية أقلّ مركزيةً في 2010 وأصبحت التدفقّات أكثر تشتتًا، أي أكثر توزيعًا بالتساوي بين المستفيدين. وبالتزامن مع أهداف التنمية المستدامة، يمكن أن يُعزى هذا الاتجاه أيضًا إلى زيادة دور المنح الدراسية في الدبلوماسية الثقافية وممارسة القوّة الناعمة على نطاق أوسع (Campbell and Neff, 2020). ومع ذلك، فإنّ تدفّقات المنح الدراسية المسّجلة لا تمثّل سوى حوالي 10٪ من كافة الروابط الممكنة بين المانحين والمستفيدين.

ويمكن تحديد ثلاث مجموعات من المانحين. فتقدّم المجموعة الأولى المنح الدراسية إلى دولة واحدة أو دولتين فقط، وقد يعكس ذلك وجود علاقات ثنائية مهمّة. أمّا المجموعة الثانية فتقدّم مساعدات إلى حوالي 10 إلى 20 دولةً، ربّما بسبب الروابط الإقليمية أو التاريخية. ذلك وتقدّم

1 أُعدَّ هذا القسم بالاستناد إلى Shields (2021)

المجموعة الثالثة مساعدات مخصّصة للمنح الدراسية لأكثر من 20 دولةً، ممّا يعكس مقاربةً واسعةً أو شبه عالمية تتخطّى على الأرجح العلاقات الثنائية المهمّة. واليوم تميل الجهات المانحة إلى تقديم منح دراسية إلى عدد أكبر من البلدان النامية مقارنةً بالعام 2015، والأهمّ من ذلك، أنّ البلدان المتلقية تميل اليوم إلى عدم الاعتماد على جهة مانحة واحدة رئيسية أو جهتين.

وتوجد أيضًا شبكات بين الجهات المانحة. وتعتمد قوّة العلاقة بين أي جهتين مانحتين على عدد البلدان المشتركة التي تقدّمان لها المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية. وهذا ينطبق أيضًا على المستفيدين وعلى عدد الجهات المانحة المشتركة. وتشير شبكات الجهات المانحة وشبكات الجهات المستفيدة إلى أنّ تدفقات المعونة أصبحت بشكل عام أقلّ تكتلًا.

ولكن لا يزال هناك بعض التكتّل الجغرافي. فالجمهورية التشيكية وهنغاريا وبولندا ورومانيا تقدّم مساعدات دراسية لمجموعة مماثلة من البلدان.

ومن بين البلدان المتلقية، تتشاطر أرمينيا وبيلاروس وجورجيا وأوكرانيا جهات مانحةً عديدة.

من جهة أخرى، قد يشير تنويع المستفيدين إلى وجود سياسة مقصودة. فقد بدأت الصين تقدّم المنح الدراسية لأفريقيا في العام 1972 حيث قدّمت 200 منحة لطلاب من جمهورية تنزانيا المتحدة وزامبيا (Dong and Chapman, 2008). ومنذ ذلك الحين قامت الحكومة برفع هذا العدد بشكل كبير - ففي العام 2018، قدّمت أكثر من 63000 منحة دراسية دولية للتعليم العالي (Jing, 2020) - ونوّعت جنسية المستفيدين. وبين

> قدّمت الحكومة الصينية أكثر من 63000 منحة دراسية دولية للتعليم العالي إلى أفريقيا في عام 2018

الإطار 18.2:

إنّ التنقّل الدولي للمعلّمين هو أمر شائع في بعض السياقات

بإمكان الخبرة الدولية في إعداد المعلّمين وتدريبهم أن تساعدهم على توسيع نظرتهم للعالم وتطوير حساسيّة ثقافية واكتساب كفاءات عالمية (Baecher, 2021; Jaritz, 2011). ونظرًا إلى أنّ الغاية 4.7 تدعو إلى تعزيز المواطنة العالمية وتقدير التنوّع الثقافي في التعليم، يجب أن يبدأ تعزيز هذه الكفاءات بين الطلاب بتنميتها في صفوف المعلّمين.

ومع ذلك، فإنّ التعليم هو الاختصاص الدراسي ذات مستوى التنقّل الأدنى. ففي 24 دولةً في منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، كان 9٪ من طلاب التعليم الجامعي طلابًا دوليين، وتتراوح النسبة بين 3٪ في مجال التعليم إلى 12٪ في العلوم الطبيعية والرياضيات والإحصاء. وفي أستراليا، كان أكثر من 25٪ من جميع طلاب التعليم الجامعي من الطلاب الدوليين، مقارنةً بـ 7٪ فقط من طلاب التعليم الجامعي في مجال التعليم (**الشكل 18.5**). وتشمل أسباب ضعف التنقّل في هذا المجال متطلّبات الترخيص الوطنية، وعدم الاعتراف الدولي بالشهادات، والاعتقاد السائد بأنّ إعداد المعلّمين يجب أن يكون مترسّخًا في المناهج المحلية (Jaritz, 2011; Witt and Liu, 2021). وفي أوروبا، يميل طلاب التعليم إلى أن يكونوا أكبر سناً ويشغلون وظائف مختلفة؛ ومن المرجّح أيضًا أن يكون لديهم أطفال وأن يكونوا أوّل أفراد أسرتهم يلتحقون بالتعليم الجامعي، وكلّ ذلك يساعد في تفسير تدنّي تمثيلهم في الالتحاق بالتعليم بالخارج (Vögtle, 2019).

ويمكن أن تكون التجارب الدولية جزءًا من التطوير المهني للمعلّمين أثناء الخدمة. ولطالما تمّ الاعتراف بقيمة برامج تبادل المعلّمين وهي مدرجة في مبادئ توصية العام 1966 لمنظّمة العمل الدولية / اليونسكو حول وضع المعلّمين. ويمكن للتعرّض للأساليب والمناهج التربوية المختلفة ولفرص تبادل الخبرات أن تفيد المعلّمين في بلدان المصدر كما وفي بلدان المقصد (Caravatti et al., 2014).

في أكثر من نصف البلدان والاقتصادات المشاركة في الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلّم، تبيّن أنّ المعلّمين الذين ذهبوا إلى الخارج لأغراض مهنية، إمّا كمعلّمين أو أثناء إعدادهم، يشاركون بشكل أكبر في التعاون المهني ويبلّغون عن مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية (OECD, 2020b). وفي مسح أجرته منظّمة Education International لأكثر من 1000 معلّم كان لديهم تجارب في الخارج، أفاد جميعهم تقريبًا عن تأثير إيجابي على ممارسات التدريس، بما في ذلك تعزيز القدرة على العمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوّعة وبلورة نظرة أوسع للعالم وتعزيز الكفاءة الثقافية (Caravatti et al., 2014).

ومع ذلك، لا يزال شيوع تجارب المعلّمين في الخارج مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بمستوى دخل الدولة (**الشكل 18.6**). ففي فييت نام 2٪ فقط من معلّمي المدارس الإعدادية سافروا إلى الخارج لأغراض مهنية، مقارنةً بأكثر من النصف في العديد من البلدان الأوروبية. وفي الواقع، كانت زيادة حركة تنقّل المعلّمين في أوروبا هدفًا رئيسيًا لعمليّة بولونيا، حيث قدّمت برامج مثل Erasmus + حوافز وفرص للدراسة والتدريس في الخارج (European Commission, 2017; Iyevlyev, 2018; OECD, 2020b).

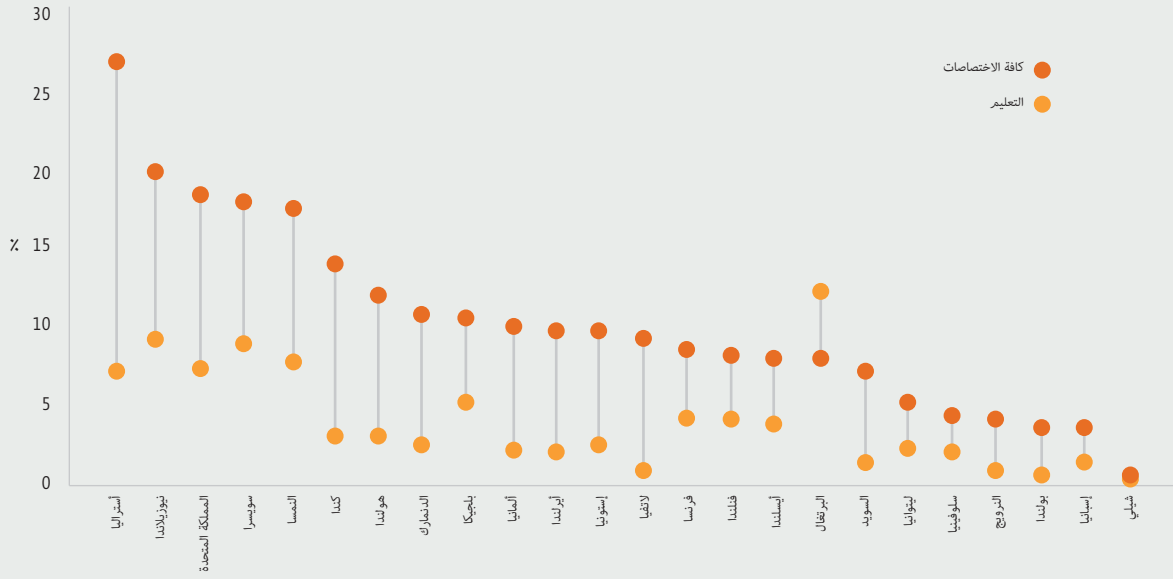
وتمّ تطوير العديد من برامج التبادل الصغيرة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل أو معها. ودخلت الحكومة الصينية في شراكة مع مؤسسات في أستراليا وكندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة لإرسال مدرّسين إلى الخارج للتطوير المهني والتدريب اللّغوي (Vasilopoulos and Romero, 2021). ويوفّر معهد القيادة في التعليم للمعلّمين الباكستانيين الممَوّل من الحكومة الأمريكية فرصًا للالتحاق ببرامج تدريبية في الولايات المتحدة (Woodland, 2021). كما وتساعد الشراكات بين المؤسسات في مختلف البلدان على تيسير برامج التبادل. وفي هذا الإطار، تسمح اتفاقيّة بين جامعات بوتسوانا والولايات المتحدة بتوفير تجارب ثنائية الاتجاه للمعلّمين للدراسة في الخارج (Rose and Cooper-Duffy, 2021). وقد تقيم المؤسسات في البلدان ذات الدخل المرتفع شراكات مع منظّمات غير حكومية في الخارج لإرسال طلاب التعليم للعمل جنبًا إلى جنب مع معلّمين محليين (Tripp et al., 2021).

الإطار 18.2، تتمّة

الشكل 18.5:

إنّ التنقّل في مجال التعليم هو الأدنى بين الاختصاصات الدراسية

الطلاب الأجانب كحصّة من جميع طلاب التعليم الجامعي، بحسب البلد المضيف ومجال الدراسة، *2018*



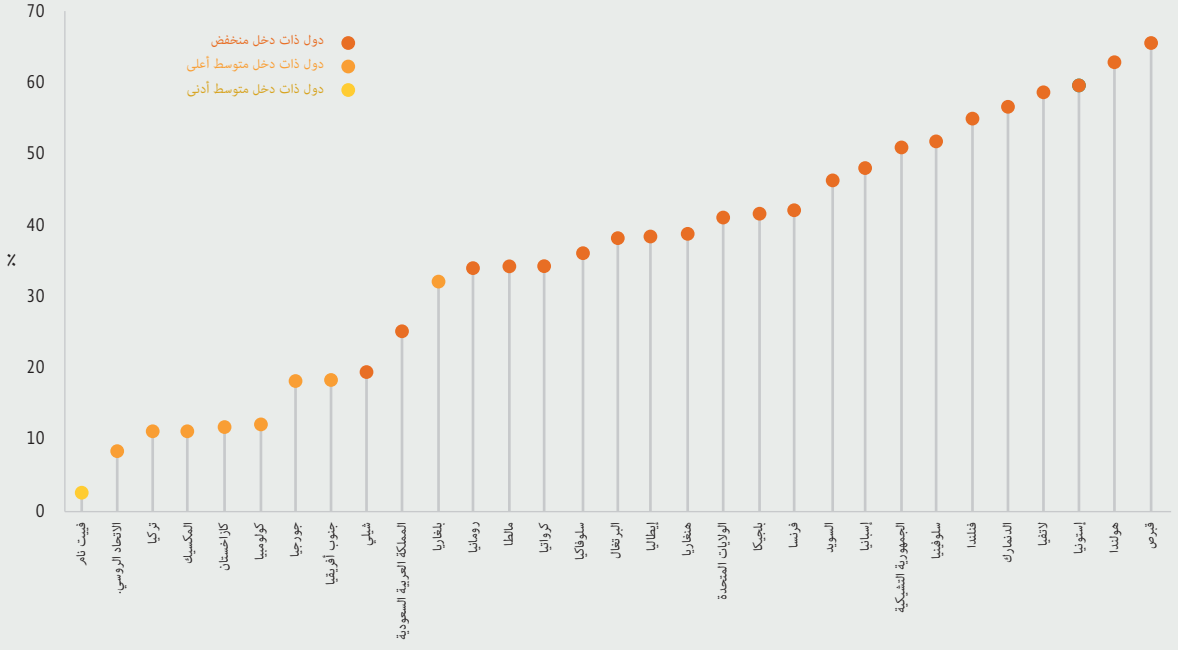
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_5

المصدر: OECD (2020a).

الشكل 18.6:

يميل المعلّمون في البلدان المرتفعة الدخل إلى السفر إلى الخارج أكثر من غيرهم

نسبة معلّمي المرحلة الإعدادية الذين سبق لهم السفر إلى الخارج لأغراض مهنية



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig18_6

المصدر: OECD (2018).

العامي 1999 و2015، تلقّت جميع البلدان الأفريقية تقريبًا منحًا دراسيةً من الحكومة الصينية للطلاب لمتابعة التعليم الجامعي في الصين، وفي 14 دولةً بلغ عدد المستفيدين أكثر من 1500 في كلّ منها (Ha et al., 2020).

إنّ برامج المنح الدراسية الصينية مفتوحة أيضًا للطلاب من كافة الدول النامية، بما في ذلك المنح الدراسية المحدّدة لمواطني الدول المنضوية إلى رابطة دول جنوب شرق آسيا والاتحاد الأوروبي، ودول جزر المحيط الهادئ (China Scholarship Council, 2020). ومع ذلك، لا تزال العلاقات التجارية والدبلوماسية الثنائية تنبئ بشكل قوي بجنسيّات المتلقّين للمنح الدراسية الدولية الصينية (Ha et al., 2020).

وفي الواقع، يُظهر تحليل ارتباط المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية الثنائية بالشبكات الأخرى أنّ وتيرة المساعدات أعلى بين البلدان التي يكون فيها تنقّل الطلاب الدوليين أعلى بشكل عام إلى البلدان التي تصدّر لها الدول المانحة سلعًا أو خدمات، وإلى المستعمرات السابقة. واتجاه بعض هذه الروابط غامض. فعلى سبيل المثال، قد تكون زيادة المساعدة المخصّصة للمنح الدراسية نتيجةً لمستويات عالية من حركة تنقّل الطلاب وعاملًا مساهمًا في الوقت عينه. كذلك، لا بدّ من أن يؤدّي الارتباط المستمرّ بين المساعدات المخصّصة للمنح الدراسية والعلاقات الاستعمارية السابقة إلى إجراء نقاش نقدي حول وضع حدّ للاستعمار في التعليم العالي. وفي بعض الحالات، يكون الرابط متعمّدًا، كما هي حال منح الكومنولث التي تقدّمها المملكة المتحدة. على النقيض من ذلك، تعتبر تركيا صراحةً أنّ عدم وجود تاريخ استعماري لها في أفريقيا من الإيجابيّات التي تسمح لها بتوسيع نطاق روابطها في هذه القارة (Ünveren, 2021)، بما في ذلك من خلال تقديم المنح الدراسية (**الإطار 18.1**).

وسؤال آخر مثير للاهتمام هو ما هي البلدان المستفيدة التي تتلقّى مساعدات مخصّصةً للمنح الدراسية أعلى ممّا هو متوقّع بفعل موقعها في شبكات التجارة والتنقّل والثقافة وغيرها. فتجتذب بعض أقلّ البلدان نموًّا، بما في ذلك مالي وموريتانيا، إلى جانب الدول الجزرية الصغيرة النامية مثل جزر القمر وساموا، مساعدات دراسيةً عاليةً نسبيًا.

وبشكل عام، يوفّر تطبيق مناظير الشبكة الاجتماعية رؤًى ثاقبةً لاتجاهات المساعدات الدراسية أكثر ممّا قد يكون ممكنًا من خلال تحليل الاتجاهات المجمّعة وحده. والشبكات الاجتماعية بين المانحين والمستفيدين معقدّة وسريعة التغيّر. وبينما يُظهر التحليل أنّ المساعدات المخصصّة للمنح الدراسية لا تزال مرتبطةً بالعلاقات التجارية والاستعمارية التاريخية، فإنّه يُظهر أيضًا أنّ البلدان المستفيدة لديها نفاذ إلى المساعدات من عدد متزايد من المانحين. ويمثّل هذا الاتجاه تقدّمًا نوعيًا على الأقلّ نحو تحقيق الغاية 4.ب.

الإطار 18.3:

على المنح الدراسية أن تفيد أكثر من الطلاب فحسب

إنّ الغاية 4.ب هي "وسيلة تنفيذ" وليست غايةً بحدّ ذاتها، ومن المهمّ أن نسأل كيف تساهم المنح الدراسية الدولية الممنوحة للطلاب من البلدان المنخفضة الدخل في التنمية المستدامة بشكل عام، والهدف 4 على وجه الخصوص.

وإلى جانب الفوائد الفردية، تركّز الأبحاث حول المنح الدراسية على مساهمتها على مستويات أعلى تتخطّى الفوائد الفردية (Mawer, 2018). وغالبًا ما يعتمد تقييم تأثيرها على الإبلاغ الذاتي الذي يقدّمه الخرّيجيون. ويتطلّب أي تقييم صلب للموضوع تتبّعًا على المدى الطويل وهو أمر قد يكون صعبًا ومكلفًا. ومن الأمثلة الناجحة دراسة تتبّع خرّيجي مؤسسة فورد لمدّة 10 سنوات، وهي دراسة يديرها معهد التعليم الدولي الذي يصدر تقارير وإيجازات متاحةً على الإنترنت. كذلك تتبعّت ألمانيا كيف تتلاءم تجارب خرّيجي برامج المنح الدراسية مع خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 (GIZ, 2020). وقد قامت بعض جمعيّات الخرّيجين ببناء شبكات فعّالة من مناصري التغيير، ممّا يؤثر على السياسة في كلّ بلد (Campbell and Baxter, 2019; Martel, 2017).

ويساهم العديد من المنح الدراسية المتخصّصة في بناء القدرات الفنية لدعم أهداف التنمية المستدامة، مثل الهدف السابع من أهداف التنمية المستدامة بشأن الطاقة المتجددة. ولا تقتصر بعض برامج المنح الدراسية على مواضيع فنية. فزمالة ماجستير مؤسسة الروتاري في دراسات السلام تتماشى مع الهدف 16 من أهداف التنمية المستدامة 16، على سبيل المثال. وتشير الأبحاث التي أجريت للتقرير العالمي لرصد التعليم مع مقدّمي المنح الدراسية إلى أنّ العديد من مقدّمي الطلبات يشعرون بالحماس للعمل على أهداف التنمية المستدامة ويبحثون عن برامج تتماشى معها (Campbell, 2021).

وإنّ الدعم المقدّم للخرّيجين من حيث التطوير المهني والتدريب وفرص التواصل، يهيّئهم بشكل أفضل للمساهمة في تنمية بلدانهم على الصعيد الاقتصادي وتوظيف الآخرين واعتماد أفكار مبتكرة في مجالات محددة، ممّا يساهم في الهدف 9 من أهداف التنمية المستدامة. فيساهم خرّيجو المنح الدراسية لبرنامج الزمالات الدولية التابع لمؤسسة فورد في غينيا ونيجيريا في تدريس مناهج جديدة على المستوى الجامعي في بلدهم الأمّ (Campbell et al., 2021).

وخارج الأنشطة المهنية، تساهم أنشطة الخرّيجين وشبكاتهم في أهداف التنمية المستدامة من خلال الحملات والمشاريع التطوّعيّة، مثل مرافقة الشباب في إطار مبادرات ريادة الأعمال. ويتطوّع بعض خرّيجي المنح الدراسية في نشاطات مثل تثقيف المواطنين حول حقوق الناخبين وسيادة القانون والتسامح، وبالتالي يساهمون في الغاية 16.6 حول بناء مؤسّسات فعّالة وخاضعة للمساءلة وشفّافة على جميع المستويات. وفي الواقع، يؤدي تنقّل الطلاب الدوليين إلى بروز "أشخاص فاعلين متعلّمين في الخارج" (Chankseliani, 2018, p. 281) يمكنهم المساعدة في الرفع من مستويات الديمقراطية والمشاركة. وقد أنشأت إحدى رابطات الخريجين في غانا "مجموعات عمل في مجالات معيّنة، وربطت العديد من هذه المجالات المحورية بأهداف التنمية المستدامة" (Campbell and Lavallee, 2020, p. 416). ويدعم بعض مقدمي المنح الدراسيةخرّيجيهم في النشاطات التي ينظّمونها، على سبيل المثال من خلال تقديم منح صغيرة لمشاريعهم (Campbell and Baxter, 2019).

كوفيد-19

أدّت قيود السفر التي فرضتها جائحة كوفيد-19 إلى الحدّ من تنقّل الطلاب الدوليين والتقليص من الاستقرار المالي، ممّا أثّر على الفرص المتاحة للمساعدات المخصّصة للمنح الدراسية. وقد تأثّر طلاب الدراسات العليا بشكل خاص (Mercado, 2020). فيعتمد أكثر من 60٪ من الطلاب الدوليين في الدراسات العليا في الولايات المتحدة على التمويل الدولي (Di Maria, 2020)، والوضع نفسه في بلدان مضيفة أخرى. وقد تأثرت الحركة الوافدة والصادرة على حدّ سواء. ففي فنلندا، عاد 48٪ من الطلاب الدوليين إلى أوطانهم، كما وعاد 53٪ من الطلاب الفنلنديين في الخارج إلى فنلندا. (Finnish National Agency for Education, 2020).

وتشير الأدلّة الأوّلية إلى أنّ ارتفاع معدّل انتقال العدوى في الولايات المتحدة أثنى الطلاب عن تقديم الطلبات للحصول على منح دراسية في جامعات الولايات المتحدة (Reardon, 2020)، كما وأدّت المخاوف من التمييز العنصري ضدّ الصينيين إلى الأمر نفسه (Peters et al., 2021). كذلك، شهدت الوجهات الطلابية الدولية الأخرى الناطقة بالإنجليزية، مثل أستراليا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة، انخفاضًا في حركة التنقّل الوافدة. وبما أنّ ثلث الطلاب في أستراليا هم طلاب دوليون، فقد عرّض ذلك مؤسسات التعليم الجامعي الأسترالية إلى خطر مالي كبير (Waters, 2021). وتؤدي خسارة المداخيل من الطلاب الدوليين الذين يدفعون الرسوم إلى تقليص حجم الأموال المتاحة للمنح الدراسية المؤسسية للطلاب من البلدان الفقيرة الذين لا يستطيعون دفع الرسوم الدراسية.

وقد تأثرت الصين بجائحة كوفيد-19 بشكل مبكر وفرضت إجراءات احتواء صارمة، بما في ذلك تعليق الرحلات الدولية. وكان لهذا تأثير كبير على الغاية 4.ب. وفي السنوات الأخيرة، أصبحت الصين ثالث أكبر دولة مستقبلة للطلاب الدوليين (Waters, 2021). وبالنسبة إلى الطلاب الأفارقة، يعكس قرار الدراسة في الصين بشدّة توافر المنح الدراسية والقدرة النسبية على تحمّل تكاليف التعليم والمعيشة (Lei et al., 2021).

ولم يعد طلاب كثر غير قادرين على قبول المنح الدراسية فحسب، بل علق طلاب وخريجون آخرون في الدول المضيفة عندما كان من المتوقّع أو كانوا يتوقّعون العودة إلى ديارهم. وقد حدث ذلك في تركيا التي اعتمدت مؤخّرًا سياسات ومشاريع وجهودًا طموحةً واستباقيةً لجذب الطلاب الدوليين (Peters et al., 2021)، لكنّها تفتقر إلى نظام يحتوي على شبكات وخدمات للدعم.

ولا تغطي العديد من المنح الدراسية جميع النفقات، وغالبًا ما يعتمد الطلاب، بمن فيهم حاملي المنح الدراسية، على العمل بدوام جزئي لتمويل دراستهم ومعيشتهم بالكامل. وقد تعرّض هؤلاء الطلاب لضربة مالية كبيرة مع إغلاق الحانات والمطاعم والمكتبات حيث كان العديد منهم يعملون، كما وفقد آخرون الوظائف بدوام جزئي التي كانوا يشغلونها بسبب الانكماش الاقتصادي العام (Bilecen, 2020).

وقد أنشأت بعض الجامعات في الولايات المتحدة، مثل جامعة أوكلاهوما، منحًا خاصةً بالجائحة مصمّمة لتوفير الإغاثة للطلاب الدوليين المتأثرين مالياً بجائحة كوفيد-19 أو القيود المرتبطة بها (University of Oklahoma, 2020). كما وساعد صندوق الطوارئ للطلاب التابع لمعهد التعليم الدولي الطلاب الدوليين العاطلين عن العمل الذين كانوا يعانون لدفع ثمن الطعام والمأوى والرعاية الطبية خلال الجائحة (IIE, 2020).

وقد اختفت بعض فرص المنح الدراسية لأنّها كانت تتطلّب السفر إلى حرم الجامعات في البلد المضيف. من ناحية أخرى توفّر المنح الدراسية الرياضية، على سبيل المثال، منفذًا إلى التعليم الجامعي للفئات المحرومة ليس فقط على المستوى المحلي، ولكن أيضًا على المستوى الدولي. وقد أفاد الطلاب الكينيون بأنّهم لم يتمكنوا من الدراسة لا في جامعات الولايات المتحدة ولا في جامعات أوغندا المجاورة عندما تمّ إلغاء المنح الدراسية الرياضية (Odhiambo, 2020).

من جهة أخرى، فتح التعلّم عن بعد الباب للطلاب الدوليين من البلدان النامية الذين يتمتّعون بنفاذ جيّد إلى الإنترنت والكمبيوتر للاستفادة من منح دراسية للالتحاق بمؤسسات للتعليم الجامعي وببرامج تمنح الشهادات في الخارج على الرغم من الجائحة. ومع ذلك، فهم لا يستفيدون من الإثراء الثقافي الذي يوفّره العيش في الخارج. كما وقد خسروا فرص العثور على وظائف في البلدان المضيفة من خلال برامج التأشيرات التي تمكّن الطلاب من البقاء للعمل بعد التخرّج (Yıldırım et al., 2021). وينظر العديد من الطلاب من البلدان النامية إلى الرسوم المرتفعة في البلدان المضيفة كاستثمار يستعيدونه عند الحصول على وظيفة برواتب تساوي مستويات الرواتب في البلد المضيف. وتختلف البلدان المضيفة في خططها الهادفة إلى مراجعة برامج التأشيرات هذه أو الإبقاء عليها (Bilecen, 2020).

ومع إعادة فتح الجامعات لحرمها، فإنّها تحتاج إلى برامج التأشيرات هذه وإلى شبكات أمان اجتماعي للطلاب لتتمكّن من استعادة جاذبيتها بالنسبة إلى الطلاب الدوليين وميسورتها بالنسبة إلى حاملي المنح الدراسية. وفي نهاية المطاف قد تؤدّي الجائحة إلى التحوّل المستدام إلى التعلّم عبر الإنترنت لبعض المقرّرات والبرامج، مع تخفيض الرسوم (Waters, 2021)، ممّا يسهّل النفاذ إليها.

وحتى مع هذه التغييرات، ستحتاج حركة الطلاب من دول جنوب آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء إلى وقت أطول لتتعافى (Marginson, 2020)، وذلك لأسباب ليس أقلّها عدم المساواة في التلقيح في العالم. فمن المرجّح أن يكون الشباب في هذه البلدان آخر من يحصل على اللقاح، علمًا أن التلقيح قد يكون مطلوبًا للسفر الدولي أو القبول في الجامعات.

كذلك فإنّ الممارسات التمييزية أدّت إلى خلق عقبات إضافية، ومنها مثلًا رفض المملكة المتحدة للتلقيح إذا تمّ في بلدان معيّنة، حتى لو بلقاحات تم التبرّع بها في إطار مبادرة COVAX العالمية لتقاسم اللّقاحات التي تموّلها المملكة المتحدة نفسها (Princewill, 2021).

ويتأثّر رصد الغاية 4.ب أيضًا بتقييد حركة الطلاب. فأولاً، على المقارنات الزمنية أن تميّز بعناية بين المساعدات المباشرة المخصّصة للمنح الدراسية من جهة وتكاليف الطلاب المحتسبة من جهة أخرى لفهم أثر الجائحة بشكل صحيح. وفي العام 2019، كان 62٪ من المساعدات الدولية لطلاب التعليم الجامعي تكاليف محتسبة للطلاب من البلدان النامية الملتحقين بالتعليم الجامعي في البلدان المانحة التي تتمّتع بأنظمة خالية من الرسوم الدراسية، لا سيما فرنسا وألمانيا، لا منحًا دراسية. ونظرًا إلى أنّ تكاليف الطلاب المحتسبة تنشأ في مكان تقديم التعليم ووقته، فإنّ انخفاض تدفّقات الطلاب الدوليين إلى وجهات معفاة من الرسوم يقلّل تلقائيًا من هذا النوع من المساعدة، بينما يمكن الاستمرار في تقديم المنح الدراسية أثناء الجائحة، حتى إذا تمّ تأجيل السفر الفعلي.

ثانيًا، تدعو الغاية 4. ب إلى الرفع من توفير المنح الدراسية التي تسمح "بالالتحاق ... في البلدان المتقدّمة والبلدان النامية الأخرى". ومن المرجّح أن تؤدي الجائحة إلى تسريع الاتجاه نحو توفير التعليم العالي عن بعد وظهور أمور على غرار فروع محلية للمؤسسات التعليمية التابعة للبلدان المانحة. وبالتالي سيكون من الضروري بشكل متزايد توضيح وضع متلقّي المنح الدراسية الذين يبقون في بلدانهم الأصلية ويلتحقون بمؤسسات البلدان المتقدمة، إمّا عن بُعد أو شخصيًا في الفرع المحلي للجامعة.

18



ت. إيزيلراسي تعلّم طالبًا في منزل في بلدة فيليفكام في الهند.

المصدر: UNICEF/Srishti Bhardwaj

الرسائل الرئيسية

تعدّ أفريقيا جنوب الصحراء النسبة الأقّل من المعلّمين المستوفين للمعايير الوطنية فيما نسب التلاميذ لكلّ معلّم مدرّب هي ضعف المعدّل العالمي. ويشير أحد التقديرات إلى أنّ المنطقة ستحتاج إلى توظيف 15 مليون معلّم بحلول العام 2030 لتحقيق تعميم الالتحاق بالتعليم.

لا تزال مؤهّلات غالبية المعلّمين في العالم غير معروفة.

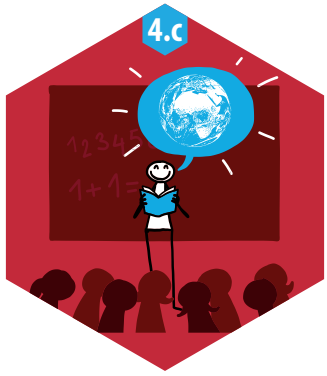
لقد أظهرت الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم لعام 2018 أنّه في 48 نظامًا تعليميًا، حضر 76٪ من معلّمي المدارس الإعدادية دورات أو ندوات تدريبيّة فيما قرأ 72٪ منهم أدبيّات متعلّقة بالمهنة خلال الأشهر الـ12 السابقة للدراسة.

ينتشر التدريس من خارج الاختصاص في الكثير من الدول في العالم. ففي 40 نظامًا تعليميًا على الأقلّ، لم يتلقّ أكثر من 10٪ من معلّمي العلوم والرياضيات في المدارس الإعدادية تعليمًا أو تدريبًا رسميًا على هذه المواد. وفي جورجيا والمملكة العربية السعودية، تلقّى أقلّ من 60٪ من معلّمي العلوم والرياضيات تدريبًا على المواد التي يدرّسونها كجزء من إعدادهم الرسمي.

يتلقّى المعلّمون عادةً رواتب أقلّ من العاملين في مهن أخرى في البلدان ذات الدخل المرتفع، ولكنّهم يتقاضون رواتب أعلى في بعض البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط.

في كانون الثاني/يناير 2021، أشار نحو ربع المعلّمين في الولايات المتحدة إلى رغبتهم في ترك وظائفهم بسبب ظروف تتعلّق بجائحة كوفيد-19، فيما كان متوسّط معدّل الدوران الوطني يبلغ 16٪ قبل الجائحة.

الفصل 19



الغاية 4.ج
المعلّمون

تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلّمين المؤهّلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلّمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقلّ البلدان نموًّا والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول العام 2030

المؤشر العالمي:

4.ج.1 - نسبة المعلمين الذين حصلوا على الحد الأدنى من التدريب المنظم للمعلمين، بحسب المستوى التعليمي

المؤشرات المواضيعية

4.ج.2 - متوسّط عدد التلاميذ للمعلّم المدرّب الواحد، بحسب المستوى التعليمي

4.ج.1 - نسبة المعلّمين الحاصلين على الحدّ الأدنى من المؤهلات المطلوبة، حسب مستوى التعليم

4.ج.3 - نسبة المعلّمين المؤهّلين وفقًا للمعايير الوطنية بحسب المستوى التعليمي ونوع المؤسّسة

4.ج.4 - متوسّط عدد التلاميذ للمعلّم المؤهّل الواحد، بحسب المستوى التعليمي

4.ج.5 - متوسّط أجر المعلّمين مقارنةً بأجور غيرهم من العاملين في المهن الأخرى التي تتطلّب مؤهّلات تعليمية ذات مستوى مشابه

4.ج.6 - معدّل تناقص أعداد المعلّمين بحسب المستوى التعليمي

4.ج.7 - النسبة المئوية للمعلّمين الذين تلقّوا تدريبًا أثناء الخدمة خلال الأشهر الإثني عشر الأخيرة، بحسب نوع التدريب

الجدول 19.1:

نسبة التلاميذ لكلّ معلّم مدرّب، حسب المنطقة وفئة الدخل في الدولة، 2015 و2020 أو آخر سنة متاحة

	المرحلة ما قبل الابتدائية		المرحلة الابتدائية		المرحلة الثانوية	
	2015	2020	2015	2020	2015	2020
العالم	...	...	27.1	27.3	19.8	19.6
أفريقيا جنوب الصحراء	62.5	60.0	58.0	55.8	36.6	33.9
شمال أفريقيا وغرب آسيا	22.7	24.1	22.0	23.8	17.7	17.1
وسط وجنوب آسيا	...	...	41.9	36.7	31.5	24.9
شرق وجنوب شرق آسيا	...	...	...	...	...	...
أوقيانيا	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	25.1	24.1	26.0	25.2	19.5	20.7
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	...	...	...
الدول ذات الدخل المنخفض	72.6	67.3	56.0	53.0	37.1	34.3
الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى	...	...	35.1	33.6	27.3	24.1
الدول ذات الدخل المتوسّط الأعلى	...	...	...	...	...	...
الدول ذات الدخل المرتفع	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

تشير الأدلّة بشكل مستمرّ إلى أنّ للمعلّمين الفعّالين تأثير كبير على نتائج الطلاب، على الرغم من تضارب الأدلّة حول أثر التدخلات الهادفة إلى تحسين مؤهّلات المعلّمين أو مهاراتهم أو ظروف عملهم. وقد ازداد الوعي بتحديات التدريس كما وازداد تقدير مساهمة المتخصّصين في التدريس مع إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد-19 الذي أجبر العديد من أولياء الأمور ومقدمي الرعاية الآخرين على أداء دور المعلّمين.

هذا وتمّت إعادة تسمية المؤشّر العالمي 4.ج.1 فأصبح "نسبة المعلّمين الحاصلين على الحدّ الأدنى من المؤهلات المطلوبة، حسب مستوى التعليم"، وهو تنقيح وافق عليه فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشّرات أهداف التنمية المستدامة في نيسان/أبريل 2020 وتمّ تأكيده في دورة اللّجنة الإحصائية ال52 التي انعقدت في آذار/مارس 2021 (UIS, 2020). والجدير بالذكر أنّ محتوى المؤشر لم يتغيّر؛ فهو يهدف إلى تحديد عدد المعلّمين الذين لديهم على الأقلّ الحدّ الأدنى من المؤهلات المطلوبة للتدريس، وفقًا للمعايير الوطنية.

> إنّ نسبة التلاميذ إلى المعلّمين المدرّبين في أفريقيا جنوب الصحراء تبلغ ضعف المتوسّط العالمي تقريبًا

ومع ذلك، وبما أنّ البيانات المتعلّقة بالمؤشر 4.ج.1 لا تزال غير مكتملة، فلا يوجد متوسّط عالمي تقديري لجميع المستويات. كما وقد تمّ التشكيك في مفهوم المتوسّط عبر البلدان، حيث تتباين التعاريف. وقد أدّى هذا الوضع إلى ظهور مبادرة تهدف إلى وضع تصنيف دولي موحّد لبرامج تدريب المعلّمين (**الإطار 19.1**).

من جهة أخرى، إنّ أفريقيا جنوب الصحراء هي المنطقة التي تعدّ النسبة المئوية الأدنى من المعلّمين المستوفين للمعايير الوطنية أي 57٪ في مرحلة ما قبل الابتدائي (مقابل 83٪ في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي)، و67٪ في المرحلة الابتدائية (مقابل 85٪ في شمال أفريقيا وغرب آسيا) و61٪ في التعليم الثانوي (مقابل 78٪ في وسط وجنوب آسيا). لذلك فإنّ نسبة التلاميذ إلى المعلّمين المدرّبين (المؤشّر المواضيعي 4.ج.2) في أفريقيا جنوب الصحراء تبلغ ضعف المتوسّط العالمي تقريبًا، على الرغم من بعض التحسّن الطفيف الذي طرأ منذ العام 2015 (**الجدول 19.1**). والجدير بالذكر أنّ الكثير من البلدان ذات الدخل المرتفع لا يبلّغ عن مثل

الإطار 19.1:

مبادرة جديدة تهدف إلى تحسين إمكانيّة مقارنة مؤهّلات المعلّمين

تكمن مشكلة مؤشرات الغاية 4.ج في نقص التعريفات الدولية للمعلّمين "المدرّبين" و"المؤهّلين". فتتطلّب البلدان المنخفضة الدخل، مثل النيجر، من معلّمي المدارس الابتدائية أن يكونوا حاصلين على شهادة التعليم الثانوي في إعداد المعلّمين (Tatto, 2020)؛ فيما تتطلّب البلدان ذات الدخل المرتفع، مثل الجمهورية التشيكية وفنلندا، من معلّمي المرحلة الإعدادية الحصول على درجة الماجستير (European Commission/ EACEA/Eurydice, 2019).

وفي العام 2019، أقرّت الدورة الأربعون للمؤتمر العام لليونسكو وضع تصنيف دولي موحّد لبرامج تدريب المعلّمين (ISCED-T) لدعم رصد الغاية 4.ج. والتصنيف الدولي الموحّد لبرامج تدريب المعلّمين هو إطار يتمّ فيه تجميع وتصنيف وتحليل إحصائيات عبر وطنية قابلة للمقارنة حول برامج تدريب المعلّمين. وهو يقوم على التصنيف الدولي الموحّد للتعليم ويكمّله، وهو إطار عمل يسمح بمقارنة برامج التعليم والمؤهّلات ذات الصلة حسب المستوى والمجال. وقد تمّ تكليف لجنة استشارية فنّية أنشأها معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)، بالشراكة مع فريق العمل الدولي المعني بالمعلّمين من أجل خطّة التعليم لعام 2030، بتطوير هذا الإطار.

وقد حدّد تحليل قائمة تابعة لمعهد اليونسكو للإحصاء تضمّ 814 برنامجًا وطنيًا لتدريب المعلّمين من 196 دولةً وإقليمًا خمسة أبعاد كأساس للتصنيف. وقد تمّ تخصيص رموز مكوّنة من رقم واحد لكل بُعد: مستوى إسكد لبرنامج التدريب (من 2، أي مستوى التعليم الإعدادي، إلى 8، أي مستوى الدكتوراه)؛ ومستوى التدريس الذي يُسمح للخرّيجين بالتدريس فيه (من 0، التعليم ما قبل الابتدائي، إلى 9، التعليم الإعدادي والثانوي)؛ ومتطلّبات التعليم للالتحاق بالبرنامج (من 1، التعليم الابتدائي، إلى 8، مستوى الدكتوراه)؛ ومدّة البرنامج (من 1، مدة تصل إلى عام، إلى 7، أكثر من ست سنوات)؛ ونسبة ممارسة التعليم (من 0، لا شيء، إلى 3، 20٪ أو أكثر) (UIS, 2021). وبالتالي يتمّ تعيين رقم مكوّن من خمسة أرقام لكلّ برنامج. ومن المعايير الأخرى التي تمّ أخذها في الاعتبار ولكن من دون تضمينها، المسارات إلى مهنة التدريس (متزامنة أو متتالية أو بديلة)؛ ونوع المؤسسة ونسبة المحتوى الأكاديمي والتربوي؛ والدعم في فترة الإعداد/ الخبرة.

وبعد جولة مشاورات عالمية مع الدول الأعضاء في اليونسكو وخبراء معنيين، تمّ تقديم اقتراح للدورة الحادية والأربعين للمؤتمر العام لليونسكو في تشرين الأوّل/نوفمبر 2021. وما أن يتمّ إدراج التنقيحات التي طلبها المؤتمر العام، سيتم نشر إسكد-ت النهائي وسيقوم معهد اليونسكو للإحصاء بوضع إستراتيجية لجمع البيانات، ومبادئ توجيهية، وتدريب لتنفيذ وتطبيق التصنيف الدولي. وسيمثّل الإسكد-ت خطوةً مهمةً في إنتاج بيانات قابلة للمقارنة دوليًا حول برامج تدريب المعلّمين، وخاصةً إعداد المعلّمين قبل الخدمة. ومع ذلك، فإنّ تحسين البيانات سيكون خاصًا بالمعلّمين الجدد (التدفقات)؛ حيث أنّ جمع البيانات الشاملة عن مؤهّلات مجموع المعلّمين (المخزون) سيأخذ وقتًا أطول.

هذه الإحصاءات، لأنّ التنظيم الصارم لمهنة التعليم يعزّز الافتراض بأنّ جميع المعلّمين يستوفون الحدّ الأدنى من المؤهّلات كشرط قانوني. لكنّ التمتّع بالمؤهلات اللازمة للتعليم العام لا يعني بالضرورة أنّ المعلّمين مؤهّلين لتدريس المادة التي يدرّسونها (**المحور 19.1**).

على المستوى الوطني، يخفي متوسّط نسبة التلاميذ إلى المعلّمين تفاوتًا كبيرًا بين المدارس. فيتمّ تدريس 50٪ من الطلاب الملتحقين بالمدارس ذات المستوى الأقلّ من حيث كفاية الطاقم التعليمي على يد 38٪ من المعلّمين في كابو فيردي، وعلى يد 34٪ من المعلّمين في قيرغيزستان و30٪ من المعلّمين في كمبوديا. ونتيجةً لذلك، تبلغ النسبة المجمّعة للتلاميذ إلى المعلّمين في المرحلة الابتدائية 44:1 وهي أقلّ بكثير من متوسّط هذه النسبة من منظور الطلاب وهو يبلغ 61:1 (**الإطار 19.2**).

ويشهد عدد المعلّمين في التعليم الابتدائي والإعدادي تزايدًا مطردًا على مستوى العالم، ممّا يعكس تزايد الالتحاق والجهود المبذولة لتخفيض نسب التلاميذ إلى المعلّمين. ومع ذلك، في حين ازداد توافر البيانات حول المؤهلات في العام 2015 بدافع الحاجة إلى الإبلاغ عن المؤشّر العالمي، لم تتحسّن تغطية البيانات في السنوات الأخيرة (**الشكل 19.2**). وبالنسبة إلى غالبية المعلّمين في العالم، من غير المعروف ما إذا كانوا يستوفون الحدّ الأدنى من المؤهلات الوطنية، على الرغم من أنّ عدد المعلّمين المعروف أنّهم غير مؤهّلين صغير. ويقدّر أنّ تضمّ البلدان ذات القدرات الإدارية والإحصائية المنخفضة في مجال الإبلاغ عن مؤهلات المعلّمين عددًا كبيرًا نسبيًا من المعلّمين غير المؤهّلين.

ويبدو أنّ عدد المعلّمين في التعليم الثانوي قد انخفض في أوائل العام 2010 (**الشكل 19.2 ج**). ويُعزى هذا الانخفاض إلى حدّ كبير إلى التقارير الواردة من الهند: فبعد فجوة في العام 2011، أبلغت الهند عن انخفاض عدد معلّمي المدارس الثانوية في العام 2012 بنحو 800 ألف معلّم مقارنةً بالعام 2010. وقد قابل هذا الانخفاض زيادة في أعداد المعلّمين في التعليم ما بعد الثانوي، والتعليم الإعدادي، وخاصةً معلّمي المدارس الابتدائية. ولكن يُعزى ذلك لا إلى إعادة التوزيع الفعليّة بل إلى تحوّل في الإبلاغ. فقبل العام 2010، كانت الولايات المكتظّة بالسكّان، مثل ولاية أندرا براديش وكارناتاكا ومهاراشترا، تبلّغ عن الصف الثامن كجزء من المرحلة الثانوية. ولكن بعد قانون الحق في التعليم لعام 2009، اضطرت الولايات إلى الإبلاغ عن الصف الثامن كمستوى ابتدائي، مع اعتماد التمويل على هذه التقارير. أيضًا، وفقًا لبرنامج التعليم الثانوي Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan، دخلت إرشادات جديدة حيّز التنفيذ في العام 2011 تجبر المدارس التي تتضمّن عدّة مراحل تعليمية على تقديم التقارير إلى نظام المعلومات الموحّد للمناطق التعليمية وقد كانت طريقة إعداد التقارير الخاصة بها مختلفةً في السابق.

الإطار 19.2:

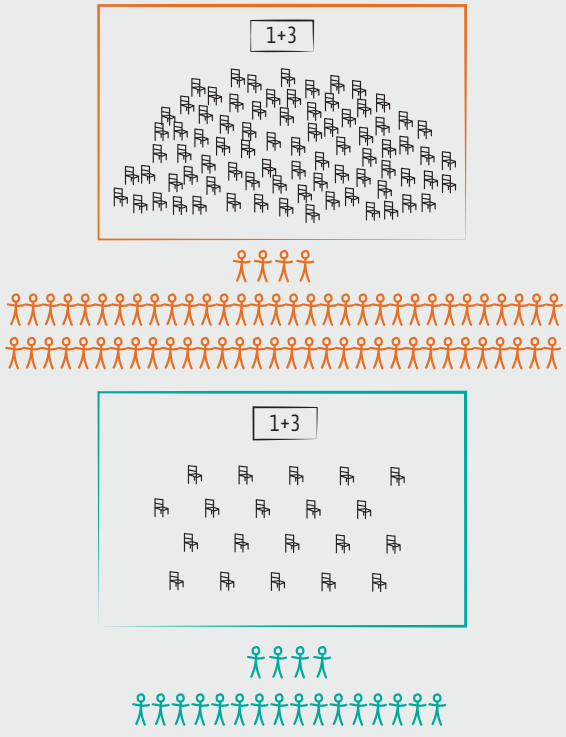
تجميع نسب التلاميذ إلى المعلّمين غير المتكافئة

يمكن إساءة تفسير البيانات المجمّعة عن نسب التلاميذ إلى المعلّمين بسهولة. فلنتخيّل فصلين دراسيين لكلّ منهما معلّم واحد، أحدهما يتضمّن 20 تلميذًا والآخر 80 تلميذًا. بشكل عام، وفقًا لهذه الأرقام يكون لـ100 تلميذ معلّمان وتكون النسبة المجمّعة للتلاميذ إلى المعلّمين هي 50. وتمثّل هذه النسبة أيضًا متوسّط نسبة التلاميذ إلى المعلّمين التي سيختبرها أحد المعلّمين الذي يتمّ اختياره عشوائيًا. ومع ذلك، من وجهة نظر الطلاب، من الأكثر احتمالًا أن يتواجدوا في فصول دراسية كبيرة. وفي المتوسّط، سيختبر أيّ تلميذ يتمّ اختياره عشوائيًا نسبة تلاميذ إلى المعلّمين تبلغ 68، وهي نتيجة عمليّة حساب تأخذ بالحسبان أنّ لهذا التلميذ احتمال 80٪ أن يكون في فصل دراسي يتضمّن 80 تلميذًا ولديه احتمال 20٪ ليكون في فصل دراسي يتضمّن 20 تلميذًا.

وكلا النسبتين صحيحتان لكنّهما من منظورين مختلفين. وتعكس النسبة المجمّعة للتلاميذ إلى المعلّمين البالغة 50 بشكل أفضل ظروف التدريس التي يختبرها المعلّم العادي وكثافة موارد النظام. أما النسبة المجمّعة للتلاميذ إلى المعلّمين البالغة 68 فتعكس بشكل أفضل بيئة التعلّم التي يختبرها التلميذ العادي (**الشكل 19.1**).

الشكل 19.1:

يفوق احتمال وجود تلميذ تمّ اختياره عشوائيًا في فصل دراسي مكتظّ احتمال وجود معلّم تمّ اختياره عشوائيًا في فصل دراسي مكتظّ



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_1

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم.

يشير تقدير حديث إلى أنّ أفريقيا ما دون الصحراء تحتاج إلى توظيف 15 مليون معلّم بحلول العام 2030 في المدارس لتعميم الالتحاق الشامل بنسبة قصوى للتلاميذ إلى المعلّمين تبلغ 40 في المدارس الابتدائية و25 في المدارس الثانوية (UNESCO, 2021). ومن هذا العدد، ستكون هناك حاجة إلى 8.7 مليون معلّم لملء الوظائف الإضافية التي تتطلّبها مواكبة تزايد الالتحاق و6.3 مليون معلّم ليحلّوا محلّ المعلّمين الذين يتركون وظائفهم. وستحتاج بعض الدول الأفقر، بما في ذلك جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد وملاوي وموزمبيق والنيجر، إلى زيادة عدد معلّمي المرحلة الثانوية بنسبة 15٪ على الأقلّ كلّ عام.

ولا يتمّ الإبلاغ عن النسبة المئوية للمعلّمين الذين تلقّوا تدريبًا أثناء الخدمة خلال الاثني عشر شهرًا الماضية (المؤشر المواضيعي 4.ج.7) بشكل دوري من قبل معظم البلدان. ويعتمد الرصد حاليًا على الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم (TALIS)؛ ففي جولة 2018، شارك 48 نظامًا تعليميًا في هذه الدراسة. وتُعدّ الدراسة مصدرًا غنيًا للمعلومات حول التطوير المهني للمعلّمين، بما في ذلك طريقة التدريب ومحتواه. وتبقى الدورات الحضورية التقليدية والدراسة الشخصية المستقلّة أكثر الأشكال شيوعًا للتطوير المهني للمعلّمين. فقد تبيّن أنّ 76٪ من معلّمي المرحلة الإعدادية حضروا دورات أو ندوات و72٪ قرأوا أدبيّات متعلّقة بالمهنة خلال الأشهر الإثني عشر التي سبقت الدراسة. هذا وكانت المشاركة في الحلقات الدراسية عبر الإنترنت أقلّ شيوعًا، على الرغم من أنّ المشاركة في مثل هذه الحلقات في بعض أنظمة التعليم، لا سيّما في جمهورية كوريا وفي شنغهاي في الصين، كانت معممّةً تقريبًا حتى قبل انتشار الجائحة. وستوفّر الجولة التالية للدراسة الاستقصائية في العام 2024 فرصةً لتقييم ما إذا كان لجائحة كوفيد-19 تأثير دائم على تحويل طرائق تطوير المعلّمين المهني نحو التعلّم عبر الإنترنت (**الشكل 19.3**).

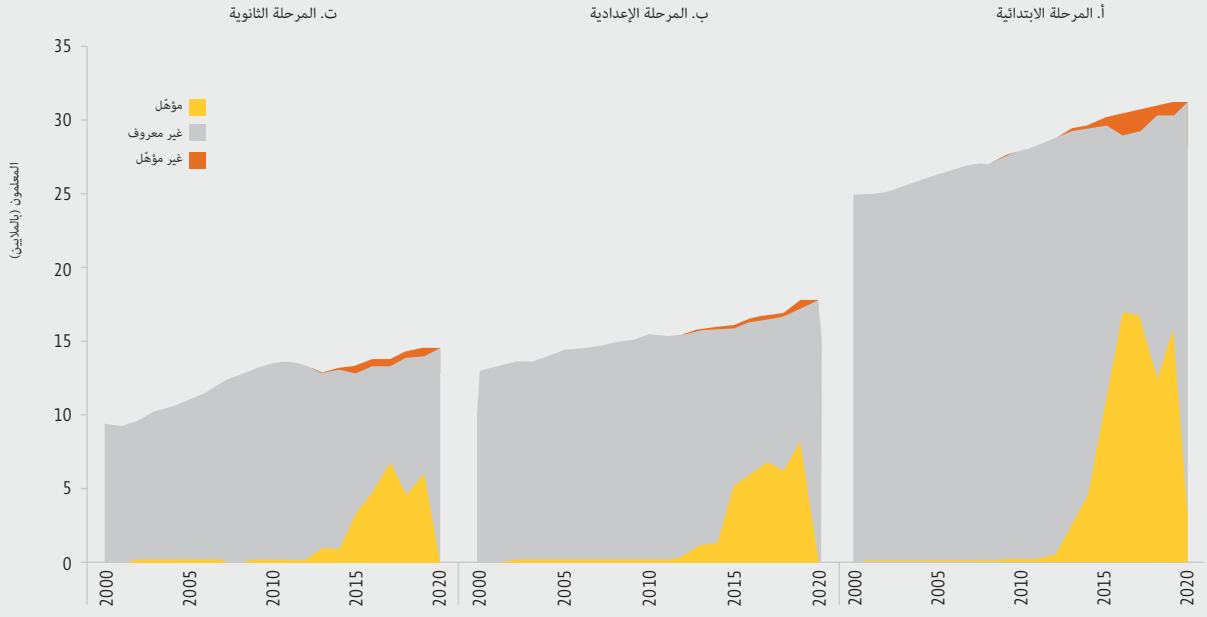
وليس من المستغرب أن يركّز تدريب المعلّمين أثناء الخدمة بشكل شائع على تعزيز المعرفة بالمواد والمناهج الدراسية، بالإضافة إلى الممارسات التربوية والتقييمية. وفي جميع البلدان تقريبًا، يشارك أكثر من نصف معلّمي المدارس الإعدادية في أنشطة التطوير المهني التي تتمحور حول هذه المواضيع في السنة، وقد شارك جميع المعلّمين تقريبًا بهذه الأنشطة في فييت نام. وعلى النقيض من ذلك، يستفيد أقلّ من نصف جميع المعلّمين في معظم البلدان من تدريب حديث على المقاربات الشاملة للفصول الدراسية متعدّدة الثقافات.

> تبقى الدورات الحضورية التقليدية والدراسة الشخصية المستقلّة أكثر الأشكال شيوعًا للتطوير المهني للمعلّمين

الشكل 19.2:

المعلومات المتعلّقة بمؤهلات المعلّمين غير كاملة

عدد المعلّمين، حسب المؤهّل والمستوى التعليمي، *2000-2020*



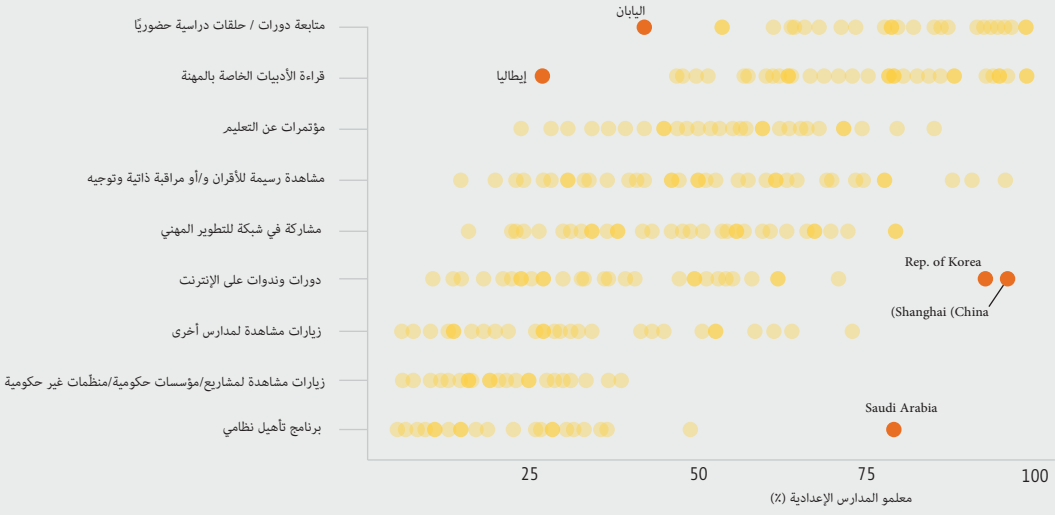
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_2

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 19.3:

لا تزال الدورات الدراسية الحضورية والدراسة الشخصية هي أكثر الأشكال شيوعًا للتطوير المهني للمعلّمين

معدّل مشاركة معلّمي المرحلة الإعدادية في التطوير المهني خلال الاثني عشر شهرًا الماضية، حسب الطريقة، أنظمة تعليمية مختارة، *2018*



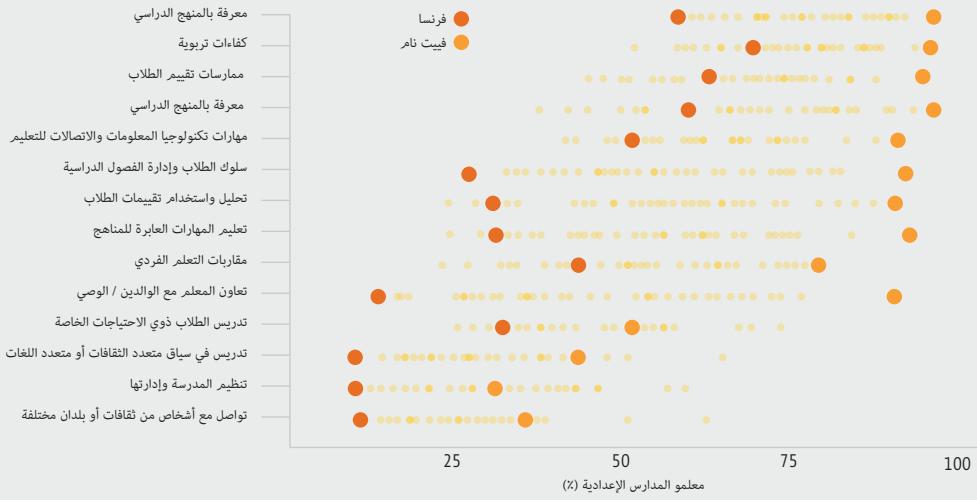
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_3

المصدر: OECD (2018).

الشكل 19.4:

تتلقّى قلّة من المعلّمين في فرنسا تدريباً في مواضيع تتعلّق بالتعليم الشامل، بينما يتلقّى معظم المعلّمين هذا النوع من التدريب في فييت نام

معدّل مشاركة معلّمي المرحلة الإعدادية في التطوير المهني خلال الاثني عشر شهرًا الماضية، حسب المحتوى، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_4

المصدر: OECD (2018).

وفقًا للمعلومات المتاحة، سجّل المعلّمون في فرنسا مستوى التطوير المهني الأدنى وكانوا الأقلّ احتمالاً للمشاركة في أي نشاط خلال الاثني عشر شهرًا الماضية، وقد أبلغوا عن أنواع الأنشطة الأدنى (**الشكل 19.4**). على الرغم من المستويات العالية من تحديات الاندماج في الفصول الدراسية المتنوّعة في فرنسا، يسجّل هذا البلد العدد الأدنى من المعلّمين الذين يلتحقون ببرامج التطوير المهني التي تركّز على التدريس في بيئات متعدّدة الثقافات أو متعدّدة اللّغات أو على التواصل مع أشخاص من ثقافات أو بلدان مختلفة مقارنةً بأي بلد آخر من البلدان التي تشملها الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم (TALIS).

والخصائص التي تسمح لبرامج التطوير المهني للمعلّمين بالنجاح متعدّدة الأوجه. ومع ذلك، فقد أظهرت دراسة أُجريت على 139 برنامجًا لتدريب المعلّمين أثناء الخدمة في 14 دولةً منخفضة ومتوسّطة الدخل أنّ قلّة من هذه البرامج تعتمد ممارسات فعّالةً تؤدّي إلى مكاسب تعلّميّة عالية (Popova et al., 2018).

وقد أبلغ معهد اليونسكو للإحصاء عن تقديرات جديدة لمؤشر رواتب المعلّمين الذي يقارن المعلّمين بالمهن الأخرى التي تتطلّب مستوى مشابهاً من المؤهلات (المؤشر المواضيعي 4.ج.5). وبشكل عام، فإنّ الفروقات المتوسطية بين المعلّمين في مراحل التعليم المختلفة داخل البلد نفسه أقلّ من الاختلافات بين البلدان (**الشكل 19.5**).

"وفي البلدان ذات الدخل المرتفع، يتقاضى المعلّمون عادةً رواتب أقلّ من العاملين في مهن مماثلة في القطاعات الأخرى" وفي فنلندا، وهي دولة معروفة بسجّلها الحافل في تقييمات التعلّم الدولية وبالمكانة الاجتماعية العالية التي تعطيها للمعلّمين، يتقاضى المعلّمون رواتب أقلّ بنحو 25٪ من العاملين في مهن مماثلة. على النقيض من ذلك، في جمهورية كوريا، يتقاضى المعلّمون رواتب أعلى بحوالي 20٪ من غيرهم.

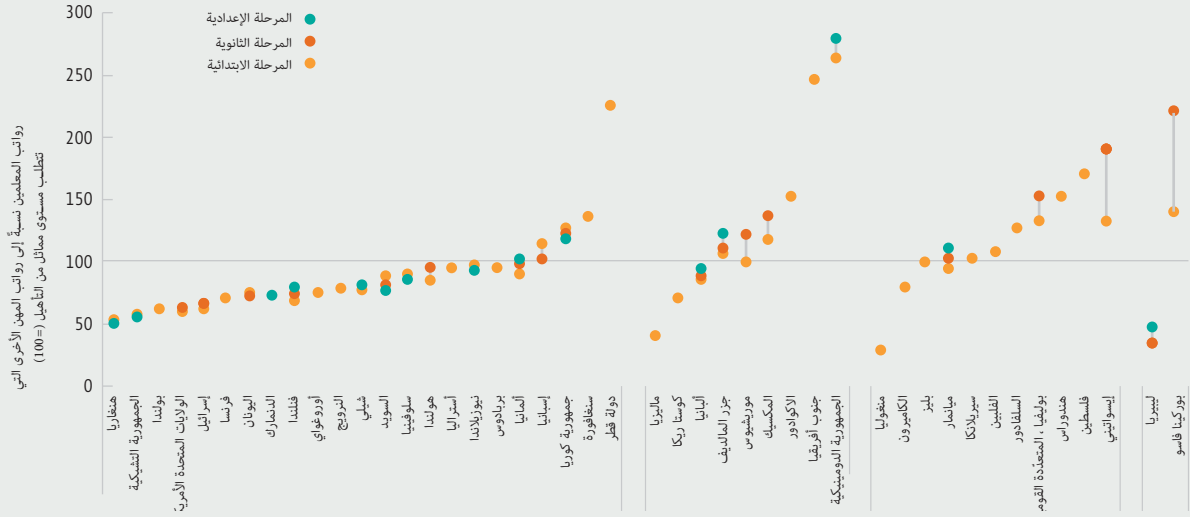
وبالمقارنة بين البلدان، يتّضح أنّ المعلّمين يتقاضون عادةً رواتب أعلى من العاملين في مهن أخرى في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط، على الرغم من أنّ البيانات ليست متاحةً إلا في قلّة من الحالات. ولا تعني هذه الرواتب المرتفعة نسبيًا بالضرورة أنّ المعلّمين يتمتّعون بحزم تعويضات جذّابة وتنافسية. فتحدّيات القياس تحدّ المقارنات. على سبيل المثال، تُعتبر أسواق العمل الرسمية للأشخاص ذات المستويات التعلّمية العالية ضعيفةً

> في البلدان ذات الدخل المرتفع، يتقاضى المعلّمون عادةً رواتب أقلّ من العاملين في مهن مماثلة في القطاعات الأخرى

الشكل 19.5:

مقارنةً بالأشخاص العاملين في مهن أخرى، يتقاضى المعلّمون عادةً رواتب أقلّ في البلدان المرتفعة الدخل ورواتب أعلى في بعض البلدان ذات الدخل المنخفض أو المتوسّط

متوسط راتب المعلّمين مقارنةً بالمهن الأخرى التي تتطلّب مستوى مشابهًا من المؤهلات، آخر سنة متاحة في فترة *2015–2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_5

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

في القطاعات الأخرى ولا يتمّ التبليغ عن مستويات الدخل لهذه الشريحة من المهنيين ممّا قد يسمح بإجراء مقارنات موثوقة.

على المقارنات بين المعلّمين والمهن الآخر حسب المؤهلات أن تعمل على ضبط عوامل أخرى. فقد وجدت دراسة أجريت على رواتب المعلّمين في 15 دولةً في أفريقيا جنوب الصحراء أنّه بعد ضبط مستوى التعليم والعمر والجنس والموقع، انخفض عدد البلدان التي يتقاضى فيها المعلّمون رواتب أعلى مقارنةً بالمهن المماثلة من 10 إلى 5، كما وتبيّن أنّ المعلّمين يتقاضون رواتب أقلّ في 7 دول. في الوقت نفسه، تبيّن أنّ المعلّمين يعملون لساعات أقلّ من غيرهم في البلدان الخمسة عشر. وقد أشارت مقارنة غير مشروطة بين المعلّمين والمهن الأخرى إلى أنّهم يتقاضون أجورًا أعلى على الساعة في كافة البلدان باستثناء بلدين (جمهورية الكونغو الديمقراطية والنيجر). وبعد ضبط كافة العوامل، تبيّن أنهم يتقاضون أكثر في سبعة بلدان فقط ويتقاضون أقلّ في بلد واحد (نيجيريا) (Evans et al., 2021).

قد تشجّع الرواتب التحفيزيّة المعلّمين على التدريس في مدارس يصعب العمل فيها بسبب موقعها البعيد أو بسبب عوامل أخرى. ولكنّ غالبًا ما يكون مقدار الحوافز المقدّمة غير كافٍ. ففي بيرو، وجد تحليل لتفضيلات المعلّمين المشار إليها في الطلبات المقدمة إلى نظام مركزي لتقسيم المعلّمين على المدارس أنّ ملء الشواغر جميعها من خلال رواتب تحفيزية فقط من شأنه أن يضاعف فاتورة الرواتب. وسيتطلّب الأمر زيادة الإنفاق الحالي على الرواتب ست مرّات لتحقيق المساواة في جودة المعلّمين في جميع أنحاء بيرو. ومع ذلك، فإنّ كلا الرقمين مبنيّان على مخزون المعلّمين الحالي. والبديل للحوافز التي تقدّم للمعلّمين المترددين من المناطق الحضرية لدفعهم على التدريس في المدارس الريفية هو إعداد المزيد من المعلّمين المحلّيين. فقد تؤدّي زيادة عدد المعلّمين من المناطق الريفية بنسبة 3٪ فقط إلى تخفيض التكلفة المقدّرة بنسبة 30٪ إلى 35٪ (Bobba et al., 2021).

> في بيرو، قد تؤدّي زيادة عدد المعلّمين من المناطق الريفية بنسبة 3٪ فقط إلى تخفيض التكلفة المقدّرة بنسبة 30٪ إلى 35٪

ومن المفترض أن يكون مؤشّر رواتب المعلّمين مؤشّراً بديلًا لقياس تحفيز المعلّمين. ولكنّ تحليلًا حديثًا للتغيّب الكبير للمعلّمين في ثمانية بلدان في شرق وجنوب أفريقيا يشير إلى أنّ العديد من العوامل تؤثّر على التحفيز (Karamperidou et al., 2020). وحتى أنّ إبلاغ المعلّمين أنفسهم يشير إلى أنّ نسبة المتغيّبين عن المدرسة لمرّة واحدة على الأقلّ في الأسبوع تتراوح من حوالي 10٪ في كينيا ورواندا إلى نحو 30٪ في جنوب السودان. والتغيّب أعلى بشكل بسيط في المناطق الريفية منه في المناطق الحضرية وشبه الحضرية كما وأنّه أعلى في المدارس الحكومية منه في المدارس الخاصة. والجدير بالذكر أنّ العوامل المدرسية أقلّ أهميةً من العوامل الشخصية. فالمعلّمون يصرّحون أنهم يتغيّبون لأسباب صحّية (62٪) وعائلية (35٪)، تتبعها الأسباب المناخية (خاصةً الأمطار الغزيرة والحرارة الشديدة)، ولأسباب تتعلّق بقضاء أعمال رسمية وبالنقل. ويوصي التقرير بالتركيز على رصد المعلّمين ومساءلتهم وضمان إجراء أي تدريب خلال الإجازات وعطلة نهاية الأسبوع – على عكس البلدان ذات الدخل المرتفع، حيث أشارت الأبحاث إلى أهمّية توفير الوقت للتدريب في ساعات عمل المعلّمين (De Neve and Devos, 2017; Owen, 2014).

المحور 19.1: لقد خضع العديد من المعلّمين للتدريب والتأهيل ولكن ليس في المادة التي يدرّسونها

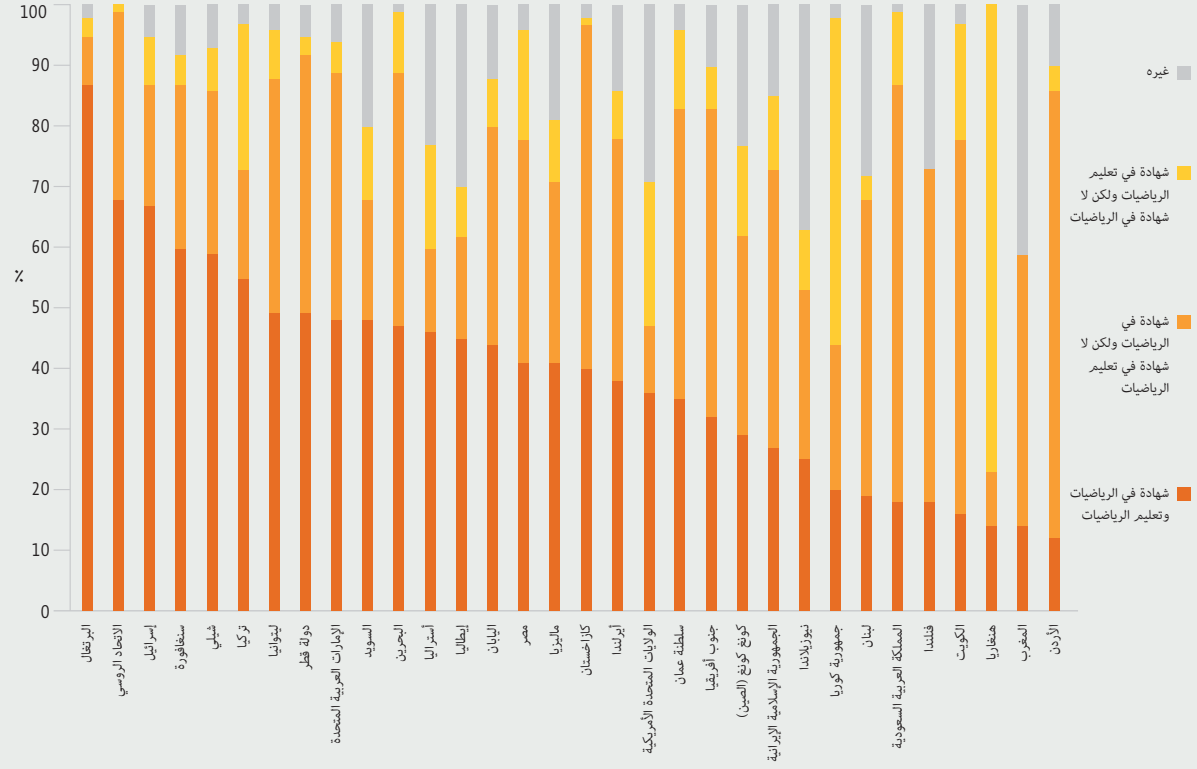
تتجاهل المقاييس العامة لتأهيل المعلّمين وتدريبهم ظاهرة التدريس من خارج الاختصاص، حيث تكون المواد الدراسية خارج مجال خبرة المعلّمين أو حيث يفتقر المعلّمون إلى المتطلّبات اللازمة من حيث التخصّص. وغالبًا ما تنتج هذه المشكلة التي لم يتمّ دراستها جيدًا عن نقص في المعلّمين أو عن سوء إدارة الموظّفين، وقد يكون لها تداعيات كبيرة على جودة التعليم والتعلّم.

وينتشر التدريس من خارج الاختصاص في الكثير من الدول في العالم. ففي ما لا يقلّ عن 40 نظامًا تعليميًا شارك في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم للعام 2018، تبيّن أنّ أكثر من 10٪ من معلّمي العلوم في المدارس الإعدادية لم يتلقوا أي إعداد أو تدريب رسمي في هذا المجال وهذا ما ينطبق أيضًا على معلّمي الرياضيات. وفي جورجيا والمملكة العربية

الشكل 19.6:

في معظم البلدان، يدرس أقلّ من نصف طلاب الصف الثامن الرياضيات على يد معلّمين يحملون شهادةً في الرياضيات وفي تعليم الرياضيات

طلاب الصف الثامن الذين يدرسون على يد معلّمين يحملون شهادةً في الرياضيات و/ أو في تعليم الرياضيات، بلدان مختارة، *2019*



ملاحظة: تشير البيانات الخاصة بجنوب أفريقيا إلى الصف 9 بدلاً من الصف 8.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_6

المصدر: IEA (2019).

السعودية، تبيّن أنّ أقلّ من 60٪ من معلّمي العلوم والرياضيات تلقّوا تدريبات في المواد التي يدرّسونها من إعدادهم الرسمي.

وفي 16 دولةً على الأقلّ شاركت في دراسة الاتجاهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام 2019، تبيّن أنّ أكثر من 10٪ من طلاب الصف الثامن درسوا الرياضيات على يد معلّمين لا يحملون لا شهادةً في الرياضيات و/أو لا شهادةً في تعليم الرياضيات. وإذا أتبعنا معيار الحصول على كلا الشهادتين يتبيّن أنّ الأمر ينطبق على أكثر من نصف الطلاب في معظم الدول المشاركة (**الشكل 19.6**). وفي أستراليا، يبلغ احتمال أن يتعلّم اي طالب على يد معلّم رياضيّات واحد على الأقلّ من خارج الاختصاص بين الصفين السابع والعاشر 76٪، بينما يبلغ احتمال أن يتعلّم أي طالب على يد معلّمَي رياضيّات على الأقلّ من خارج الاختصاص 35٪ (Prince and O'Connor, 2018).

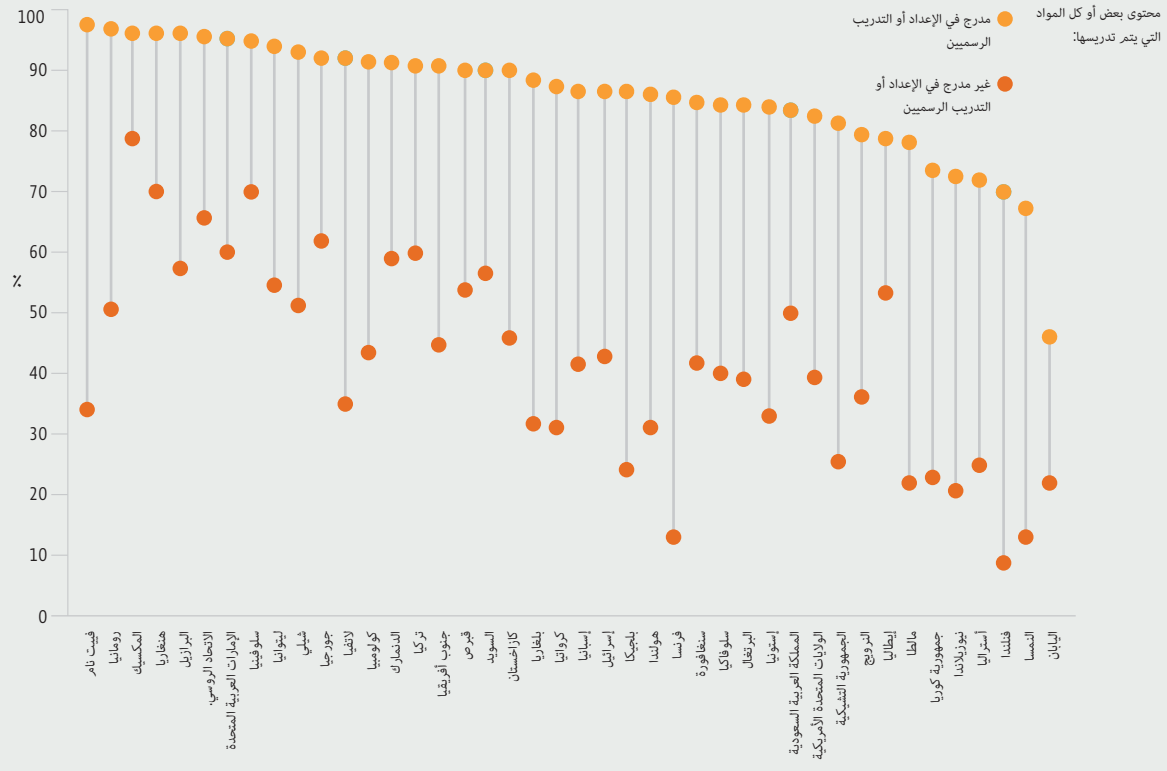
> إنّ التدريس من خارج الاختصاص يؤثر سلبًا على تقدير المعلّمين لذاتهم وثقتهم بأنفسهم وعلاقاتهم داخل المجتمع المدرسي

وقد يكون انتشار التدريس من خارج الاختصاص أعلى في المواد الأكثر تخصّصًا. ففي البرازيل، يتمّ تدريس أكثر من نصف صفوف علم الاجتماع والفنون والفلسفة والفيزياء في المرحلة الثانوية على يد معلّمين لا يحملون مؤهّلات في المادة، مقارنةً بأقلّ من 30٪ من صفوف الرياضيات واللغة البرتغالية وعلم الأحياء والتربية البدنية (INEP, 2019). وفي أستراليا، تشمل المجالات الدراسية ذات الحصّة الأكبر من المعلّمين من خارج الاختصاص اللّغات والجغرافيا وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Weldon, 2016).

الشكل 19.7:

يشعر المعلّمون الذين يتلقون تدريبًا على المحتوى كجزء من إعدادهم الرسمي عادةً أنهّم مستعدّون جيّدًا لتدريس هذا المحتوى

نسبة معلّمي المرحلة الإعدادية الذين أبلغوا عن استعدادهم الجيّد أو الممتاز للعنصر المتعلّق بالمحتوى في التدريس، بفعل إدراج هذا العنصر في إعدادهم أو تدريبهم الرسمي، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig19_7

المصدر: OECD (2018).

وقد يكون للتدريس من خارج الاختصاص عواقب ضارة على التدريس والتعلّم. فقد وجدت بعض الدراسات أنّه يؤثر سلبًا على تقدير المعلّمين لذاتهم وثقتهم بأنفسهم وعلاقاتهم داخل المجتمع المدرسي (du Plessis et al., 2014)، كما ويؤثّر على رضاهم الوظيفي واحتمالية بقائهم في المهنة (Sharplin, 2014). وقد تختلف الممارسات التعليمية أيضًا. فيميل المعلّمون من خارج الاختصاص إلى الاعتماد بشكل أكبر على الكتب المدرسية والمواد المعدّة مسبقًا وهم أقلّ احتمالًا لإقامة روابط بين المواد والمشاركة في أنشطة صفيّة إبداعيّة (Napier et al., 2020; Van Overschelde and Piatt, 2020). وعبر جميع أنظمة التعليم المشاركة في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلّم TALIS، تبيّن أنّ المعلّمين الذين تضمّن إعدادهم أو تدريبهم الرسمي محتوًى يتعلّق ببعض أو بكلّ المواد التي يقومون بتدريسها يشعرون عادةً أنّهم مستعدّون جيّدًا لهذا العنصر من التدريس (**الشكل 19.7**).

وقد يؤثّر كلّ ذلك على أداء الطلاب. ففي 16 دولةً من الدول المشاركة في دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي TIMSS التي يدرس فيها 10٪ على الأقلّ من الطلاب على يد معلّمين من خارج الاختصاص لا يعدّ الارتباط بين التدريس من خارج الاختصاص ونتائج الطلاب حاسمًا. ولكن في الحالات التي يكون لهذا الارتباط دلالة إحصائية يكون هذا الارتباط سلبيًا. ولكنّ تقييم دراسة TIMSS يتمّ في الصفين الرابع والثامن ممّا قد يخفي تأثيرًا أقوى للتدريس من خارج الاختصاص في الصفوف اللاحقة، عندما يزداد تخصّص المواد الدراسية.

وتصبّ دراسات عديدة في الولايات المتحدة في هذا الاتجاه، على الرغم من الحاجة إلى القيام بمزيد من الأبحاث في سياقات مختلفة قبل التوصّل إلى نتائج حاسمة (Porsch and Whannell, 2019). وقد نظرت بيانات طولية من ولاية كارولينا الشمالية في التطوّر الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية ووجدت أنّ أداء الذين تابعوا صفوفًا يدرّسها معلّمون من داخل الاختصاص كان أفضل بشكل ملحوظ (Clotfelter et al., 2010). وباستخدام بيانات تعداد المدارس الثانوية في ولاية نيويورك، وجد الباحثون أنّ طلاب الكيمياء والفيزياء الذين يدرسون على يد معلّمين من خارج الاختصاص كان أداؤهم أسوأ بكثير من أقرانهم في الامتحانات الرسمية الموحّدة، حتى بعد ضبط الخلفية الاجتماعية والاقتصادية (Sheppard et al., 2020).

كذلك، تثير ظاهرة التدريس من خارج الاختصاص مخاوف تتعلّق بالمساواة، حيث احتمال أن يكون الأشخاص معلّمين من خارج الاختصاص أو يتلقّون التدريس على يد معلّم من خارج الاختصاص غير متساو. ففي البرازيل، يُعدّ الطلاب في المناطق الريفية والفقيرة أكثر احتمالًا لمتابعة صفوف يدرّسها معلّمون من خارج الاختصاص (INEP, 2019). وبالمثل، فإنّ انتشار التدريس من خارج الاختصاص أعلى بكثير في المناطق الريفية والنائية في أستراليا، كما وفي المدارس التي تخدم المجتمعات ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني (Weldon, 2016). في أيرلندا، يتمّ اعتماد المعلّمين من خارج الاختصاص في الغالب لتعليم الطلاب ذات القدرات الأكاديمية الأدنى. وفي ألمانيا، ينتشر التدريس من خارج الاختصاص في المدارس التي لا تؤدّي بشكل مباشر إلى التعليم ما بعد الثانوي، على عكس Gymnasien أو Gesamtschulen (Price et al., 2019). وفي ولاية تكساس الأمريكية، احتمال تلقي الطلاب التعليم على يد معلّم من خارج الاختصاص أعلى بكثير متى كانوا طلابًا من العرق الأسود ومن ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدنّي وملتحقين بالتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة وفي المدارس الريفية، في حين أنّ المعلّمين السود والمعلّمين في المدارس الريفية هم أكثر احتمالًا للتدريس من خارج الاختصاص (Van Overschelde and Piatt, 2020).

من جهة أخرى، تقدّم بعض البلدان شهادات أو برامج تطوير مهني لدعم المعلّمين من خارج الاختصاص. ففي أيرلندا، تمّ تأسيس الدبلوم المهني في الرياضيات للتعليم في العام 2012 وهو برنامج وطني ترعاه الحكومة يسعى إلى مساعدة معلّمي الرياضيات من خارج الاختصاص على تحسين مهاراتهم الخاصة بالمحتوى ومهاراتهم التربوية. وكان لهذا البرنامج الفضل في تخفيض مستوى التدريس من خارج الاختصاص من 48٪ في العام 2009 إلى 25٪ بعد عقد من الزمن (Goos et al., 2019). وقد أبلغت أستراليا وألمانيا والمملكة المتحدة، التي لديها برامج مماثلة لمعلّمي الرياضيات أو العلوم من خارج الاختصاص، عن نجاحها في زيادة المعرفة بالمحتوى للمشاركين (Kenny et al., 2020). وقد يكتسب المعلّمون من خارج الاختصاص أيضًا المعرفة اللازمة من خلال الخبرة. وفي أستراليا، يقوم معلّمو الرياضيات الذين ليس لديهم شهادة أكاديمية ذات صلة بتدريس هذه المادة لأكثر من سبع سنوات، في المتوسّط (Weldon, 2016).

> في ولاية تكساس الأمريكية، احتمال تلقي الطلاب التعليم على يد معلّم من خارج الاختصاص أعلى بكثير متى كانوا طلابًا من العرق الأسود ومن ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدنّي وملتحقين بالتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة وفي المدارس الريفية

ومن الجدير بالذكر أن المعلّمين من خارج الاختصاص ليسوا جميعهم غير سعداء أو غير مرتاحين لوضعهم المهني. وقد يرى المعلّمون الذين يتلقّون دعمًا جيدًا أنّ ذلك خطوة مهمة في تطويرهم الوظيفي (The Guardian, 2017). وقد تحسب الإحصائيات المعلّمين على أنهم من خارج الاختصاص عندما يقومون بتدريس المادة التي تدرّبوا عليها ولكن لمرحلة تعليمية مختلفة. علاوةً على ذلك، قد تبالغ مقاييس التدريس من خارج الاختصاص في تقدير عدد المعلّمين من خارج الاختصاص، حيث تميل التدابير إلى التركيز على مطابقة المادة مع الشهادة الأكاديمية للمعلّمين من دون النظر في الاستمرارية بين مجالات الدراسة – مثلًا لا يُعدّ معلّمو الرياضيات الذين يحملون شهادةً في الفيزياء على أنّهم من خارج الاختصاص مثل المعلّمين الحاصلين على شهادة في علم الاجتماع. وعادةً ما تجمع التجارب الإيجابية للتدريس من خارج الاختصاص مجموعةً متنوعةً من العوامل، بما في ذلك مجالات اهتمام المعلّمين ونظام الدعم القوي الذي يقدّمه المجتمع المدرسي والقيادة المدرسية (Campanini, 2019; du Plessis et al., 2014). ويتطلّب ذلك الاعتراف بالمشكلة والعمل من أجل فهم أفضل لانتشارها وتأثيرها وأفضل الاستراتيجيات لإدارتها.

كوفيد-19

في جميع أنحاء العالم، تأثر المعلّمون بشكل مباشر بجائحة كوفيد-19. ففي الولايات المتحدة، توفّي أكثر من 1000 معلّم حتى أيلول/سبتمبر 2021 (Maxwell, 2021). وفي ولاية أوتار براديش الهندية وجنوب أفريقيا، توفّي أكثر من 1600 معلّم (Ndaba, 2021; Rashid, 2021). كذلك، طرحت الجائحة تحدّيات غير مسبوقة أمام حياة المعلّمين المهنية. فلم يكن العديد من المعلّمين مستعدين للانتقال إلى التعلّم عن بعد عند الإغلاق، فساورتهم شكوك حول دورهم وكانوا غير ملمّين بالتكنولوجيا. وعند إعادة فتح المدارس كان المعلّمون يفتقرون إلى الدعم الواضح للتعويض عن ضياع وقت التدريس ولحماية صحّتهم واتخاذ التدابير الهادفة إلى حماية صحّة الطلاب.

وقد اختلفت البلدان من حيث تصنيف المعلّمين على أنّهم من العاملين الأساسيين أو في الخطوط الأمامية وما يتبع ذلك من آثار عليهم. والمعلّمون معرّضون بشكل خاص للعدوى بفيروس كوفيد-19 حيث أنّهم يقضون ساعات طويلةً في غرف مغلقة مع أعداد كبيرة من الأطفال الذين ليس من المرجّح أن يكونوا ملقّحين. وقد تُفرض على المعلّمين متطلّبات خاصة لجهة استخدام الأقنعة والخضوع للفحوصات وأخذ اللّقاح للحفاظ على بيئة مدرسية آمنة. ويعدّ إعطاء الأولوية للمعلّمين في الخطط الوطنية للتلقيح ضد فيروس كوفيد-19 ضرورةً لجعل إعادة فتح المدارس ممكنةً وآمنة.

ومن جانب العرض، أفاد حوالي ثلثي البلدان أنّ المعلّمين أعطوا أو سيعطون أولويةً للتلقيح ضد فيروس كوفيد-19، إمّا من خلال إجراءات التلقيح الوطنية (59٪) أو من خلال مبادرة كوفاكس (7٪)، التي تستهدف البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط (UNESCO et al., 2021). ومع ذلك، فقد أثّر التردّد في أخذ اللقاح على الطلب. ففي إثيوبيا، وهي دولة ذات إمدادات محدودة من اللّقاحات لم تعطِ الأولوية للمعلّمين، وجدت دراسة أجريت في مدينة غوندار أنّ 55٪ فقط من المعلّمين يقبلون أخذ اللّقاح (Handebo et al., 2021). وفي مقاطعة كولومبيا البريطانية في كندا، أفاد 90٪ من أكثر من 5000 معلّم بأنّهم من المحتمل أو المحتمل جدًا أن يقبلوا اللّقاح ضد فيروس كوفيد-19 (Racey et al., 2021).

وفي البلدان ذات الدخل المرتفع، تُعتبر مسألة تصنيف المعلّمين من ضمن المهن التي يُفرض التلقيح فيها مسألة خلاف سياسي باعتبارها انتهاكًا محتملاً لحقوق الإنسان (Dzehtsiarou, 2021). ومن البلدان والأقاليم القليلة التي اتخذت هذه الخطوة نيوزيلندا وولاية نيو ساوث ويلز في أستراليا (New South Wales Government, 2021; New Zealand Government, 2021). وفي الولايات المتحدة، اعتمدت 10 ولايات ومقاطعة كولومبيا وبورتوريكو متطلّبات خاصة بالتلقيح. وفي هاواي، ساعدت سياسة التلقيح في زيادة معدّل التلقيح من 80٪ إلى 89٪. بالإضافة إلى ذلك، تطلب الحكومة الفيدرالية تلقيح المعلّمين في المدارس التي تديرها الحكومة الفيدرالية وفي برنامجي Head Start وEarly Head Start الممّولين من الحكومة الفيدرالية (White House, 2021). من ناحية أخرى، فرضت بعض السلطات التعليمية فحوصات متكرّرة للمعلّمين غير الملقّحين، كما في هونغ كونغ في الصين (Cheung, 2021).

ومن الطرق للحدّ من انتقال العدوى في المدارس تقليل عدد الطلاب في الفصول الدراسية. وقد أفاد حوالي 3 من كلّ 10 دول في العام 2020 و4 من كلّ 10 دول في العام 2021 عن توظيف معلّمين إضافيين لدعم جهود إعادة فتح المدارس (UNESCO et al., 2021). وفي أفريقيا جنوب الصحراء، أبلغت 26٪ من البلدان عن توظيف المزيد من المعلّمين (ADEA et al., 2021). ومع ذلك، فإنّ حجم حملات التوظيف هذه غير واضح. كما وليس من الواضح ما إذا كانت تهدف إلى دعم الفصول الدراسية الأصغر. فقد تكون تعكس بدلاً من ذلك استئناف عمليّات التوظيف التي توقّفت في العام 2020، كما في أوغندا، أو استبدال المعلّمين الذين توفّوا أو استقالوا، كما في مقاطعة كاب الشرقية في جنوب أفريقيا (Funani, 2021; Xinhua, 2021). وفي الأماكن التي تمّ فيها تخفيض حجم الفصول، لم يكن ذلك عن طريق تقليل نسبة التلاميذ إلى المعلّمين ولكن عن طريق اعتماد نظام الدوامين، كما في رواندا، وتقليل عدد ساعات التعليم الحضوري، كما في موزمبيق، وإجراء تعديلات على غرار نقل الفصول إلى الخارج في الهواء الطلق أو استخدام مرافق مدرسية أخرى (ADEA et al., 2021).

ولكن بشكل عام، كانت الأدلّة عن تناقص المعلّمين مختلطة. ففي المملكة المتحدة، انخفضت معدّلات مغادرة معلّمي المدارس الابتدائية والثانوية لوظائفهم بنسبة 17٪ بين عامي 2019 و2020. وقد أدّى إغلاق المدارس وعمليّات الإقفال في آذار/مارس 2020 إلى إعاقة إجراء المقابلات مع المعلّمين، ممّا جعل تغيير الوظائف صعب وجعل المعلّمين يتردّدون في مغادرة وظائفهم بسبب عدم وجود بدائل مؤكدة في فترة الركود (Worth, 2021). وفي ولاية كارولينا الشمالية الأمريكية، تدنّى متوسّط تناقص المعلّمين، كما هو شائع خلال فترات الركود، ولكنّه ارتفع بين المعلّمين القريبين من سنّ التقاعد، وفي المدارس التي تستقبل الطلاب المحرومين وفي المدارس التي تستخدم التعليم المختلط لا التعليم عن بعد (Bastian and Crittenden Fuller, 2021). وفي ولاية كاليفورنيا، تسبّب ارتفاع حالات التقاعد والاستقالة والإجازات منذ ظهور الجائحة في نقص حاد في المناطق الريفية الصغيرة، لا سيّما في مواد كالرياضيات والعلوم (Carver-Thomas et al., 2021).

وإنّ عدم وجود التناقص على المدى القصير لا يعني أنّ زيادة الضغط والإرهاق لن يكون لهما أثر على المدى المتوسّط إلى الطويل في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط والعالي (Goldberg, 2021; Mwesigwa, 2021; Reid and Cranston, 2021). وقد وجدت دراسة تتمتّع بالتمثيل الوطني في الولايات المتحدة في كانون الثاني/يناير 2021 أنّ نحو 25٪ من المعلّمين أشاروا إلى رغبتهم في ترك وظائفهم في نهاية

العام الدراسي، مقارنةً بمتوسّط معدّل دوران وطني كان يبلغ 16٪ قبل الجائحة (Steiner and Woo, 2021; Zamarro et al., 2021). وفي مسح شمل أكثر من 20000 معلّم في 165 دولةً، ذكر 39٪ أنّ صحتهم الجسدية والنفسية والعاطفية قد تأثّرت خلال الجائحة. من ناحية أخرى، ذكر 50٪ من المستجيبين أنّهم يشعرون بمزيد من الحماس تجاه مهنتهم (Pota et al., 2021).

كما وتأثر إعداد المعلّمين بإغلاق المدارس ومحدوديّة التعلّم عن بعد. وفي بعض الحالات التي توفّرت فيها البنية التحتية، أُتيحت فرص جديدة. فقد وضعت وزارة التربية الإسرائيلية برنامجًا أوليًا لإعداد المعلّمين لجذب الخريجين العاطلين عن العمل إلى مهنة التعليم، ومنحت الاستقلالية لمعاهد التدريب لتطوير برامجها الخاصة. وبعد فترة تدريب أولية على الإنترنت امتدت على ثلاثة أشهر، بدأ المتدرّبون بالتدريس، بينما استمرّ إعدادهم لمدّة عام. وقد جعلت القدرة على التدريس عن بعد المهنة أكثر جاذبيةً لهذه الفئة المستهدفة (Ramot and Donitsa-Schmidt, 2021).

لكنّ التحديات زادت في معظم الحالات. ففي أستراليا وشيلي، أعرب الطلاب الذين يدرسون التعليم عن مخاوفهم بسبب قلّة التفاعل مع الأقران والمدرّبين والطلاب، وشعورهم بالعزلة والتأثير المحتمل على تطوّرهم المهني (Blackley et al., 2021; Sepulveda-Escobar and Morrison, 2020). ومع انتقال برامج الإعداد ما قبل الخدمة إلى الإنترنت، فقد المتدرّبون الخبرة العمليّة في الفصول الدراسية، كما هي الحال في أيرلندا (White and McSharry, 2021). وفي الاتحاد الروسي، من بين 300 مؤسسة لإعداد المعلّمين لم يكن إلا للمؤسسة الكبرى الموارد اللازمة لتغيير تنظيمها وإدارة التدريس ومنصّات التعلّم عبر الإنترنت (Valeeva and Kalimullin, 2021). وفي البلدان المتوسطة الدخل، مثل غانا، تمّ اعتماد طرائق التعليم عبر الإنترنت ولكن لم يكن بالإمكان نشرها بشكل فعّال لأنّ المتدرّبين لم يكونوا مستعديّن ولم يكن لديهم نفاذ الى التكنولوجيا (Salifu and Todd, 2020).

وقد أثارت الأزمة تساؤلات حول التغيير المطلوب في محتوى برامج إعداد المعلّمين. ففي ألمانيا، تكيّف المعلّمون الشباب الملمّون بالمهارات الرقمية بسهولة أكبر مع التدريس عبر الإنترنت (König et al., 2020). ولكنّ الأمور أبعد من المعرفة التكنولوجية حيث يحتاج المعلّمون إلى الاستجابة للاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية الجديدة للطلاب. وستكون هناك حاجة إلى توجيه يدعم المعلّمين في لعب هذه الأدوار الجديدة، كما ولا بدّ من تخصيص الوقت للتعاون بين المعلّمين (Darling-Hammond and Hyler, 2020).



في هايتي، ترسم ميليسا البالغة من العمر 7 سنوات وهي تشارك في برنامج Healing and Education through the Arts (HEART) ، الذي يقدّم الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال الذين نجوا من إعصار ماثيو.

مصدر الصورة: Ray-ginald Louissaint Jr/Save the Children



الفصل

20

التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى

تركيز على الطاقة والبنية التحتية والاستهلاك المستدام



(المؤشّرات العالمية المتعلّقة بالتعليم ذات الصلة بأهداف غير الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة)

المؤشر العالمي

1-أ -2 - نسبة إجمالي الإنفاق الحكومي على الخدمات الأساسية (التعليم والصحة والحماية الاجتماعية)

5.6.2 - عدد البلدان التي لديها قوانين ولوائح تنظيمية تضمن وصول النساء والرجال في سنّ *15* عامًا فأكثر إلى خدمات الرعاية والمعلومات والتثقيف في مجال الصحة الجنسية والإنجابية على نحو كامل وعلى قدم المساواة

8.6.1 - نسبة الشباب (*15-24* سنة) خارج دائرة العمل والتعليم والتدريب

4.7.1 / 12.8.1 / 13.3.1 - مدى تعميم (*1*) تعليم المواطنة العالمية و(*2*) التعليم من أجل التنمية المستدامة في (أ) سياسات التعليم الوطنية، و(ب) المناهج الدراسية، و(ج) وإعداد المعلمين، و(د) تقييم الطلاب

الرسائل الرئيسية

يتأثّر التعليم بشكل كبير بالوصول إلى الكهرباء والطاقة والاتصال بالإنترنت. وجد استعراض شمل 50 تقييمًا للأثر، معظمها من الهند وبيرو، أن الكهربة أدت إلى زيادة بنسبة 7٪ في الالتحاق بالمدارس، مع فوائد أكبر للفتيات مقارنةً بالفتيان.

وجدت دراسة عن ارتباط خيارات التعليم بـ 115,000 طريق تم بناؤها في إطار برنامج بناء الطرق الرائد في الهند بين العامَين 2001 و2015 أن ربط قرية ما بطريق ممهّد جديد يؤدي إلى زيادة بنسبة 7٪ في الالتحاق بالمدارس الإعدادية على مدى السنوات الثلاث التالية.

وجد مسح للأسر في نيبال أن رب الأسرة المتعلّم قلّل من طلب الأسرة على حطب الوقود بحوالى 8٪ مقارنة بأسرة غير متعلمة، ربما بسبب إدراكه للتأثير السلبي للتلوّث بالدخان.

وجد تحليل لاختيار الأسر للطاقة الشمسية لأغراض منزلية في إثيوبيا وكينيا وأوغندا أن مستوى التعليم كان من بين العوامل الرئيسية التي تشجّع على اعتمادها.

يمكن أن تؤدّي التدخلات التي تطال المنهج إلى تحسين ممارسات الاستهلاك والإنتاج المستدامة. تدعم شبكة الطاقة المستدامة التدريس عن الطاقة المستدامة في التعليم الثانوي والعالي من خلال مواضيع مثل أنظمة الطاقة المتجدّدة والبديلة.

تبرز الحاجة إلى قوة عاملة تتمتّع بمهارات وتخصّصات جديدة لمواجهة تحديات الاستدامة. وتشير التقديرات إلى أن بناء قطاع طاقة متجددة بالكامل سيتطلّب توفير 43 مليون فرصة عمل بحلول العام 2050.

تساهم أهداف التنمية المستدامة 7 (الطاقة) و9 (البنية التحتية والصناعة والابتكار) و12 (الاستهلاك والإنتاج المستدامان) في الجهود المبذولة لتحقيق النمو الاقتصادي المستدام من خلال مبادئ الصناعة النظيفة والاقتصاد الدائري. وباستطاعة التقدم في بعض من هذه المجالات أن يدعم التعليم أيضًا. وفي الوقت نفسه، تساعد التحسينات التي تطال التعليم البلدان على تحقيق أهداف الطاقة والصناعة والاستهلاك المستدام، لا سيّما تنمية القدرات المهنية لتلبية احتياجات التقدم التكنولوجي للبلدان.

يدعم تحسين الطاقة والبنية التحتية التعليم

من بين 759 مليون شخص في العالم كانوا يفتقرون إلى الكهرباء في العام 2019، كان 84٪ يعيشون في المناطق الريفية (IEA et al., 2021). يتأثّر التعليم بشكل كبير بالوصول إلى الكهرباء، وهي حقيقة أكّدتها جائحة كوفيد-19 بشكل أكبر. فقد وجد استعراض شمل 50 تقييمًا للأثر، معظمها من الهند وبيرو، أن الكهربة أدّت إلى زيادة بنسبة 7٪ في الالتحاق بالمدارس، مع فوائد أكبر للفتيات مقارنةً بالفتيان. وتأثرت بالمثل سنوات الدراسة والحضور ومحو الأمية والوقت المخصص للدراسة في المنزل (Jimenez, 2017). تُظهر مقارنة لبيانات استخدام الوقت بين الأسر التي تستطيع الوصول إلى الكهرباء وتلك التي تفتقر الى الكهرباء في بوركينا فاسو ورواندا والسنغال أن الأطفال قاموا بتغيير وقت الدراسة من النهار إلى الليل بعد توفّر الكهرباء، فيما زاد وقت الدراسة بشكل تراكمي في السنغال (Peters and Sievert, 2016).

يمكن أن يؤدي الوصول إلى الطاقة في المنزل دورًا مهمًا في إتاحة المجال أمام الأطفال للمشاركة في الأنشطة التعليمية. في جنوب آسيا، تقضي النساء والفتيات ساعة واحدة يوميًا في جمع الوقود ونحو أربع ساعات يوميًا في الطهي (Bloomfield, 2014). من الواضح أن القدرة على الانتقال من جلب الوقود والطهي باستخدام مواقد غير فعّالة إلى الالتحاق بالمدرسة والدراسة قد سمحت بتحقيق نتائج تعليمية إيجابية. وفي هذا الصدد، ساعد برنامج كهربة الريف في بوتان على تقليل استخدام حطب الوقود وأدى إلى 0.8 سنوات إضافية من التعليم، مع تأثيرات أقوى على الفتيات مقارنةً بالفتيان، وربما يرجع ذلك إلى تقليص الوقت الذي تخصّصه الفتيات للأعمال المنزلية (Litzow et al., 2019). إلى ذلك، كان لفقر الطاقة في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية تأثير سلبي على متوسط سنوات الدراسة للأسر (Oum, 2019). وفي نيجيريا، ارتفع معدل الالتحاق بالمدارس، خاصةً بالنسبة إلى الفتيات، في أوساط الأسر التي تستطيع الوصول إلى الكهرباء (Nano, 2021).

يمكن أن يساعد الوصول إلى الطاقة في المدارس في تحسين بيئة التعلم وتوسيع الوصول إلى موارد التعلّم (**الفصل 17**). وفي هذا الإطار، قام برنامج المساعدة في إدارة قطاع الطاقة، بدعم من مبادرة الطاقة المستدامة للجميع، بمسح حالة كهربة مرافق التعليم في كمبوديا وإثيوبيا وكينيا وميانمار ونيبال والنيجر. ووجد، على سبيل المثال، أن 72٪ من المدارس في كينيا، ولكن 22٪ فقط في إثيوبيا، تستطيع الوصول إلى الشبكة العامة الوطنية. وسيتم توفير مسوح وبيانات قطرية جديدة بشكل منهجي بحلول العام 2024 (IEA et al., 2020).

يمكن أن تساعد التحسينات التي تطرأ على شبكات الهاتف المحمول والاتصال بالإنترنت والبنية التحتية للطرق أيضًا في تحسين الوصول إلى التعليم إذا تم اتخاذ تدابير الدعم. فقد أظهر تحليل للدخول غير المتزامن لشبكة الجيل الثالث 3G إلى 5570 بلدية في البرازيل أن الإنترنت عبر الهاتف المحمول لم يترك أي تأثير على علامات الاختبارات لطلاب الصفّين الخامس والتاسع، مما يشير إلى أن الإنترنت العالي السرعة لم يكن كافياً لتحسين نتائج التعليم (Bessone et al., 2021). غير أن تحليلًا منفصلًا حول الوصول إلى الإنترنت كشف عن تحسّن محتمل في علامات الاختبارات إذا ركّزت المبادرات المتعلقة بالسياسات على الوصول إلى الإنترنت في كلّ من المدرسة والمنزل ودمجت الأدوات التعليمية القائمة على الإنترنت (Badasyan and Silva, 2018).

وجد تحليل غطّى 173 فصلاً دراسيًا في 15 منطقة تعليمية يغلب عليها الطابع الريفي في ولاية ميشيغان الأمريكية أن الطلاب الذين لا يمكنهم الوصول إلى الإنترنت في المنزل أو يعتمدون على الهواتف المحمولة يملكون مهارات رقمية أسوأ، وأن احتمال إكمال واجباتهم المدرسية أقلّ، وأن نتائج الاختبارات الموحدة أسوأ من نتائج أقرانهم الذين يتمتعون بالإنترنت في المنزل. إلى ذلك، كان احتمال أن ينظروا في إمكانية متابعة التعليم ما بعد الثانوي أقلّ، كما كانوا يهتمون بدرجة أقلّ بالمهن المتعلّقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (Hampton et al., 2020).

تساعد الطرق في التخفيف من حدة الفقر وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بما في ذلك نتائج التعليم. في ولاية توكانتينز البرازيلية، أدى تحسين الطرق إلى زيادة حضور الفتيات في منطقتَين وإلى تراجع

> يمكن أن يؤدي الوصول إلى الطاقة في المنزل دورًا مهمًا في إتاحة المجال أمام الأطفال للمشاركة في الأنشطة التعليمية

في التصور القائل إن ظروف الطرق تمنع الوصول إلى المدرسة (Iimi et al., 2015). في مقاطعة أنتيوكيا الكولومبية، ارتبطت الطرق الريفية المحسّنة بتحسين الأداء التعليمي لطلاب الريف (Hincapie-Velez et al., 2017). علاوةً على ذلك، أقرّ سكان المناطق شبه الحضرية حول أكرا في غانا، وكيسومو في كينيا بأن إمكانية الوصول إلى المدارس الابتدائية تحسّنت بشكل كبير بعد توسيع الطريق (Khanani et al., 2021).

وجدت دراسة عن ارتباط خيارات التعليم بـ 115,000 طريق تم بناؤها في إطار برنامج بناء الطرق الرائد في الهند بين العامَين 2001 و2015 أن ربط قرية ما بطريق ممهّد جديد يؤدي إلى زيادة بنسبة 7٪ في الالتحاق بالمدارس الإعدادية على مدى السنوات الثلاث التالية، وأن الأطفال بقوا في المدرسة لفترة أطول وكان أداؤهم أفضل في الامتحانات الموحّدة (Adukia et al., 2020). ومع ذلك، حذّرت دراسة أخرى من أن تحسين الوصول إلى الأسواق الحضرية أدى إلى تحسّن التحاق الأطفال الأصغر سنًا، لكنه قدم للأطفال الأكبر سنًا حافزًا لترك المدرسة مبكرًا بغرض الانضمام إلى القوى العاملة (Aggarwal, 2018).

يمكن للتعليم أن يدعم تحقيق أهداف الطاقة والاستدامة

يستطيع التعليم مساعدة الأشخاص والمجتمعات على اتخاذ خيارات أفضل في مجال الطاقة والاستهلاك المستدام، على الرغم من أن العديد من الأسئلة لا تزال قائمة حول نوع التعليم الأكثر فعاليةً في تحقيق هذه النتائج والقنوات التي تغيّر من خلالها المعرفة المواقف ولكن أيضًا السلوك.

وجد استعراض منهجي غطّى 160 دراسة حول طاقة الطهي أن التعليم، إلى جانب الدخل، أثّر على اعتماد مصادر طاقة الطهي الحديثة (ESMAP, 2021). فقد وجد مسح للأسر في نيبال أن ربّ الأسرة المتعلم قلّل من الطلب على حطب الوقود بحوالى 8٪ مقارنةً بأسرة غير متعلمة، ربما بسبب إدراكه للتأثير السلبي للتلوّث بالدخان (Sharma, 2018). وبشكل مماثل، كان التحصيل التعليمي دافعًا لتغيير مصدر الوقود في المنازل في دلهي، في الهند، حتى بعد مراعاة أسعار الوقود والوصول إلى الكهرباء (Ahmad and Puppim de Oliveira, 2015). وقد وجد مسح واسع النطاق جرى في ولايتَي كيرالا وراجستان في الهند أن التعليم كان مؤشرًا للتنبّؤ باعتماد وقود الطهي النظيف، وإن لم يكن ذلك نتيجةً لتغييرات في المواقف (Gould and Urpelainen, 2020). ووجد تحليل لاختيار الأسر للطاقة الشمسية لأغراض منزلية في إثيوبيا وكينيا وأوغندا أن مستوى التعليم كان من بين العوامل الرئيسية التي تشجّع على اعتمادها (Rahut et al., 2018).

كشف تحليل للبيانات بين 1990 و2015 عبر دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن التعليم زاد من الوعي البيئي في أوساط المواطنين وأن بإمكانه تقليل انبعاثات الكربون (Zafar et al., 2020). وفي أوروبا، وجد تحليل لموجتَين من مسوح Eurobarometer أن التعليم زاد من وعي الأفراد بضرورة اعتماد سلوك صديق بدرجة أكبر للبيئة (Meyer, 2015). إلى جانب ذلك، وجد تحليل للبيانات على مستوى المرافق في جميع أنحاء الولايات المتحدة أن التعليم عامل رئيسي في الطلب على الكهرباء الخضراء (Conte and Jacobsen, 2016). وفي الصين، أظهر تحليل لمسح الأسر أن سنة إضافية من التعليم في الأسرة تزيد من الاستعداد المعلن لدفع المال مقابل حماية البيئة بنحو 30٪ (Tianyu and Meng, 2020).

يُعدّ مستوى التعليم والوعي لدى قادة الشركات محركًا رئيسيًا لممارسات الإنتاج المستدامة (Reisch et al., 2016). وفي هذا الإطار، وجد مسح عبر الإنترنت شمل 766 رئيسًا تنفيذيًا في حوالى 100 بلد أنهم ينظرون إلى التعليم على أنه أهم قضية تنموية لنجاح أعمالهم وتنمية المهارات والمعرفة والعقلية في الجيل القادم من قادة الأعمال بغية تسريع دمج الاستدامة في الأعمال الأساسية (Lacy et al., 2012).

وجد تحليل لشركات صينية أُجري بين 2008 و2017 أن احتمال انخراط الشركات ذات الرؤساء التنفيذيين المتعلمين بدرجة عالية في الابتكار البيئي أعلى، لا سيما في المناطق التي تعاني من ضغوط بيئية صارمة (Zhou et al., 2021). في الدانمرك، أظهر تحليل لتأثير تعليم الرؤساء التنفيذيين على التوجّه الأخضر في الحياة الخاصة وقرارات الشركات أن الرؤساء التنفيذيين الأفضل تعليمًا عبّروا عن مخاوف أكبر من تغيّر المناخ، وساعدوا في تحسين الاستدامة في إجراءات الشركات، فيما كان احتمال أن يمتلكوا سيارات موفّرة للطاقة أكبر (Amore et al., 2019). في فييت نام، وجد تحليل شمل 810 شركات صغيرة ومتوسطة الحجم أن مستوى تعليم الرؤساء التنفيذيين

> كشف تحليل للبيانات عبر دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن التعليم زاد من الوعي البيئي في أوساط المواطنين وأن بإمكانه تقليل انبعاثات الكربون

مرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالأداء البيئي للشركات (Tran and Pham, 2020). ووجد تحليل للشركات الكثيفة التلويث في تايلاند أن مستوى التعليم يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالإفصاح عن المعلومات البيئية (Li et al., 2019).

يمكن أن تؤدي حملات التوعية دورًا مهمًا

تستطيع حملات التوعية، التي تُعدّ شكلًا من أشكال تعليم الكبار، أن تعزّز تغيير السلوك الذي يساهم في الاستدامة. على سبيل المثال، بينما قد توفّر الحكومات البنية التحتية للطاقة المتجددة، قد لا تطلب الأسر مثل هذه الطاقة بسبب نقص الوعي وتكلفة التحوّل من نوع طاقة الى آخر. في بنغلادش، أطلقت شركة تطوير البنية التحتية المحدودة التي تملكها الحكومة حملة توعية مكثّفة للعملاء في العام 2017 نتجت عنها زيادة في استخدام الشبكة الشمسية المصغّرة بنسبة 500٪ (IEA et al., 2020).

في السنوات الأخيرة، تم الاعتراف بأن استهلاك اللحوم يساهم بشكل رئيسي في انبعاثات غازات الاحتباس الحراري (Rust et al., 2020). في الواقع، يُنظر إلى النظام الغذائي الذي يحتوي على كميات أقل من اللحوم على أنه الطريقة الفضلى لتقليل تأثير الأفراد على البيئة (Poore and Nemecek, 2018). ترتبط اللحوم أيضًا ببعض أنواع اعتلال الصحة، لذلك قد يكون من الصعب ربط التغييرات في الاستهلاك بدافع معين. وبشكل عام، يميل التعليم إلى الارتباط باستهلاك أقلّ للحوم. ففي منطقة فلاندرز البلجيكية، أدى تحصيل التعليم الثانوي بدلاً من التعليم العالي إلى تضاعف احتمال أن يكون المرء من أكلة اللحوم بدلاً من أن يكون شخصًا شبه نباتي (De Backer and Hudders, 2015). في ألمانيا، ارتبط كل من مستويَي التعليم الفردي والتعليم المتوسط للأسرة بانخفاض استهلاك اللحوم، علمًا أن التأثير أقوى في الأسر الأصغر سنًا (Einhorn, 2020). وفي شيلي، اتّضح أن الأشخاص الذين ذكروا أسبابًا بيئية وراء قرارهم بالتوقّف عن تناول اللحوم حصّلوا تعليمًا أكثر (Giacoman et al., 2021).

يمكن أن ترتبط الاستجابة للمعلومات العامة أيضًا بالتعليم. فقد أظهرت دراسة عن أنماط الاستهلاك في إيطاليا، أُجريت في أعقاب تحذير بشأن الصحة العامة، أن الأسر المتعلمة قلّلت من استهلاكها للحوم الحمراء على المدى الطويل (Carrieri and Principe, 2020). ومع ذلك، وجد استعراض منهجي شمل 59 تدخلاً أن توفير المعلومات حول العواقب الصحية أو البيئية لتناول اللحوم لم يقلّل من استهلاك اللحوم. ففي المتوسّط، كانت الحملات التي تركز على رفاه الحيوانات أكثر فاعليةً (Bianchi et al., 2018). من جهتها، أطلقت منظمة Slow Food، وهي منظمة قاعدية تعمل في 160 دولة وتعارض الإنتاج المفرط وهدر الطعام، حملة أسمتها Meat the Change في كانون الثاني/ يناير 2020 لتغيير العادات في مجال أكل اللحوم من خلال تعزيز الزراعة المستدامة والترويج لاستهلاك أقلّ للحوم (Slow Food International, 2020).

يُعدّ الحدّ من النفايات، لا سيّما تلك المتعلّقة بالأغذية والبلاستيك والملابس، أمرًا ضروريًا آخر. وفي هذا الصدد، تهدف مبادرة Save Food التي أطلقتها منظمة الأغذية والزراعة التابعة للأمم المتحدة وMesse Düsseldorf إلى الحدّ من الفاقد والمُهدر من الأغذية من خلال تشجيع الحوار بين الصناعة والبحث والسياسيين والمجتمع المدني. وقد ركّز أحد مشاريعها على تطوير رزم تعليمية حتى يتمكن المعلّمون من تعليم الشباب كيفية تقدير الطعام وتقليل الفاقد منه. وقد شمل المشروع الفئات العمرية الملتحقة بالتعليم الابتدائي والثانوي في ألبانيا وكرواتيا وهنغاريا وتركيا وأوكرانيا. وعمل مشروع آخر على نشر الوعي وبناء القدرات في صفوف صغار رواد الأعمال في تيمور - ليشتي لاستخدام الممارسات الجيدة في معالجة منتجاتهم وتعبئتها وتوسيمها (FAO, 2017).

في مجال صناعة الملابس، تستحدث المنظمات غير الحكومية الوعي بشأن التأثير البيئي والمجتمعي السلبي لسلسلة قيمة الملابس. وتتحدّى هذه المنظمات هذه الصناعة لإيجاد حلول منهجية للاستهلاك المفرط، بما في ذلك من خلال تكنولوجيا الإنتاج وتطوير المواد التي تلوث أقل من تلك المُستخدمة حاليًا (Ellen MacArthur Foundation, 2017). ويقوم تحالف الأمم المتحدة للأزياء المستدامة، الذي أطلقته سبع وكالات تابعة للأمم المتحدة في نيروبي، في كينيا، في العام 2018، بمسح المبادرات والشراكات التي تعالج الترابط بين الأزياء المستدامة وأهداف التنمية المستدامة السبعة عشر. وتشمل تلك المتعلقة بالهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة مبادرات منظمة العمل الدولية والشركاء للنهوض بظروف العمل وحقوق العمّال والقدرة التنافسية (Meier, 2021). إلى ذلك، يهدف "التزام نظام الأزياء الدائري" للعام 2020، الذي قدمته أجندة الأزياء العالمية، إلى تعزيز مبادئ الاقتصاد الدائري. وقد وقّعت عليه 94 شركة تمثّل نحو 12.5٪ من سوق الأزياء العالمي (Wu and Li, 2019).

لا بدّ للمؤسسات التعليمية أن تحسّن فهمها لتحديات الطاقة والنقل وغيرها من تحديات الاستدامة

سُجّلت محاولات عديدة لتأطير تحدي الاستدامة في المناهج، كما رُفعت اقتراحات حول تدخلات محددة في المناهج تتعلق بممارسات الاستهلاك والإنتاج المستدامَين، بما في ذلك الطاقة والنظام الغذائي والنفايات. وتُعتبر شبكة الطاقة المستدامة، التي أنشأتها مبادرة أرض المستقبل التابعة للأمم المتحدة، إطار عمل يعتمد على برامج التدريس والكتب المدرسية المتعددة التخصصات لدعم تدريس الطاقة المستدامة في التعليم الثانوي والعالي من خلال مواضيع مثل أنظمة الطاقة المتجددة والبديلة (Nowotny et al., 2018). وتشمل المناهج الوطنية التي تدمج تعليم الطاقة "المشروع الوطني لتطوير تعليم الطاقة" في الولايات المتحدة، الذي يتضمّن مواضيع مثل مصادر الطاقة والكهرباء والنقل والكفاءة والحفظ (NEED, 2021). إلى ذلك، لا بدّ لبرامج التعليم التي تروّج لتكنولوجيا الطهي الفعالة

أيضًا أن تشمل جوانب استخدام الطاقة المستدامة. فقد أظهر تحليل شمل 200 أسرة في ريف ناميبيا أنه بإمكان مثل هذه التدخّلات التأثير على المواقف والسلوكيات المتعلقة بالطاقة، بما في ذلك الانفتاح على الطاقة الشمسية كبديل للكتلة الحيوية (Lindgren, 2021a, 2021b).

وجد استعراض أجرته مبادرة أبحاث الاستهلاك المستدام والعمل وشمل 58 مبادرة لتدريس الاستهلاك المستدام أن معظم دورات البكالوريوس والدراسات العليا تُقدّم في البلدان الأوروبية، في إطار برامج العلوم البيئية بشكل عام. وكان للعديد من الدورات هذه منظور شامل وأهداف بشأن التغيير الاجتماعي التحويلي على مستوى النظام برمّته (Sahakian and Seyfang, 2018).

تؤدي الجامعات دورًا مهمًا، ليس فقط في مجال تطوير التكنولوجيا ولكن أيضًا لجهة المساهمة في استيعابها واعتمادها. فقد تمّ الترويج للفوائد الاقتصادية والصحية والبيئية للانتقال السريع إلى الطاقة النظيفة من خلال أعمال البحث والنشر التي اضطلعت بها جامعات ومجموعات تفكير بارزة (Esposito, 2021). تعمل مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم أيضًا كقدوة، حيث تقود تنفيذ مبادرات الطاقة المتجددة وكفاءة الطاقة. وقد وجد تحليل شمل 157 جامعة في 13 دولة في أمريكا اللاتينية أن أكثر من 80٪ منها دمجت مبادرات حول الاستدامة، مع التركيز على العمليات داخل الحرم الجامعي (Leal Filho et al., 2021). إلى ذلك، يضمّ تحالف Better Buildings Alliance إحدى وثلاثين كلية وجامعة تتقاسم أفضل الممارسات الآيلة الى الارتقاء بتوفير الطاقة (US Department of Energy, 2021).

يتعيّن على المؤسسات التعليمية المساهمة في القدرات المهنية لمواجهة تحديات الاستدامة

من أجل تحقيق التحوّل باتجاه الوصول العادل إلى طاقة وإنتاج وبنية تحتية مستدامة، لا بدّ من توفّر قوة عاملة محترفة تتمتّع بمهارات وتخصّصات جديدة. على سبيل المثال، يتطلّب تحقيق هدف اتفاق باريس المتمثّل في الحدّ من ظاهرة الاحتباس الحراري بحلول العام 2050 إلى 1.5 درجة مئوية مهنيين ذوي مواصفات متنوعة لتنفيذ استراتيجيات غير مسبوقة تتعلّق بالانتقال في مجال الطاقة. يمكن أن تأتي المهارات الضرورية جزئيًا، وبمستويات متفاوتة من التعقيد، من الصناعات القائمة، ولكن ستبرز الحاجة أيضًا إلى سياسات لتنمية مهارات جديدة. وسيتعيّن على المهنيين في مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات التعاون مع خبراء في القانون واللوجستيات وتنظيم السوق. ويمكن أن تساعد إعادة التدريب في إعادة توزيع عمّال البناء والفنيين ليعملوا في مجال تصنيع سخانات المياه العاملة بالطاقة الشمسية وتوربينات الرياح وتركيبها وصيانتها. ففي إطار السيناريو الطموح، نما عدد الوظائف في مجال الطاقة المتجددة من 7.3 مليون في العام 2012 إلى 16.5 مليون في العام 2021. ولا بدّ أن يصل إلى 38 مليونًا في العام 2030 قبل أن يستقر على 43 مليونًا في العام 2050 من بين 122 مليون وظيفة في قطاع الطاقة. وبالتالي، ستشكّل حصة الطاقة المتجددة من إجمالي الوظائف في قطاع الطاقة 35٪ في العام 2050 أو ضعف المستوى المُسجّل في العام 2021 (IRENA, 2021).

تُظهر التقييمات فجوات كبيرة في المهارات المطلوبة لتطوير مشاريع الطاقة المتجددة وتصميمها وتمويلها وبنائها وتشغيلها وصيانتها (OECD, 2020). ويتعيّن على مناهج التعليم العام أن تغرس في نفوس الطلاب تقدير هذا التحدي والاهتمام بمهن الطاقة المتجددة منذ الصغر. ويتعيّن على مناهج التعليم التقني والمهني والعالي أن تتكيّف للتركيز على تطوير مهارات أعلى، لا سيّما في الهندسة (WFEO, 2018).

أظهر تقييم طال 150 شركة في قطاع الطاقة المتجددة اللامركزي في الهند وكينيا ونيجيريا وجود 210,000 وظيفة غير نظامية في الهند (مقابل 95,000 وظيفة نظامية) و15,000 في كينيا (مقابل 10,000 نظامية) و9000 في نيجيريا (مقابل 4,000 نظامية) (Power for All et al., 2019). وأبرزت المشاورات مع الشركات التي شملها المسح أهمية تحسين التدريب بشكل كبير في الأدوار الإدارية والمالية والقانونية وفي المبيعات لتحسين مدى ملء هذه الوظائف محليًا واستيعابها في سوق العمل النظامي (Power for All, 2020).

لا بدّ من الإسراع في تصميم خطط تنمية القدرات وتنفيذها. فالبلدان الفقيرة غير قادرة على استيعاب المهارات اللازمة للتحول نحو الطاقة النظيفة، ولا يمكنها بالتالي المشاركة على قدم المساواة في سلاسل القيمة الخاصة بتكنولوجيا الطاقة المنخفضة الكربون. وقد كشف استعراض عالمي للمهارات اللازمة للاضطلاع بوظائف خضراء أن فجوات المهارات ستؤدي إلى تأخير المشاريع أو إلغائها وإلى تكاليف باهظة وتركيبات معيبة (Hafner and Tagliapietra, 2020). ووجد استعراض غطّى 46 بلدًا قدمت استعراضات وطنية طوعية تتضمن تحليلات لقطاع الطاقة إلى المنتدى السياسي الرفيع المستوى للعام 2018 أن حوالى ثلثها فقط وضع خططًا لتعزيز القدرات والتعليم بغية تطوير المهارات اللازمة لدعم التحوّل في قطاع الطاقة. من جهتها، خطّطت توغو لإنشاء أكاديميات للطاقة الشمسية لتدريب 3000 تقني في 2017-2018 (UNDESA, 2018). غير أن مسحًا للمساهمات المحددة وطنياً التي وضعتها 32 دولة - وهي عبارة عن خطط غير ملزمة تترافق

> وجد تحليل شمل 157 جامعة في 13 دولة في أمريكا اللاتينية أن أكثر من 80٪ منها دمجت مبادرات حول الاستدامة، مع التركيز على العمليات داخل الحرم الجامعي

> غالبًا ما يكون تحسين التنسيق بين قطاع الطاقة المتجددة والمؤسسات التعليمية مطلوبًا لتطوير مناهج فعّالة

وسياسات وتدابير عامة تستجيب لتغيّر المناخ- أظهر أن نحو 75٪ منها تضمنت تدابير تُعنى بالتدريب أو بناء القدرات (ILO, 2020).

تموّل الكثير من الشراكات العالمية مشاريع بناء القدرات لمساعدة البلدان على تحقيق أهدافها في مجال الطاقة المستدامة. وفي هذا الصدد، يدعم برنامج المساعدة في إدارة قطاع الطاقة، وهو شراكة بين البنك الدولي و19 كيانًا آخر، أنشطة التحوّل في مجال الطاقة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، بما في ذلك لجهة الطهي النظيف، ومصادر الطاقة المتجددة، والحصول على الكهرباء، وتسريع إزالة الكربون، وتقليص الفجوة بين الجنسَين. في توفالو، دعم البرنامج دراسة حول الطاقة المتجددة المتغيرة والتكامل، كما نظّم ورش عمل لتطوير القدرات التقنية والمؤسسية للمرفق الوطني (ESMAP, 2020). من جهتها، درّبت الوكالة الدولية للطاقة المتجددة خبراء وطنيين في إسواتيني للمساعدة في تطوير المخطّط الرئيسي للطاقة للعام 2034 وخارطة طريق لمستقبل الطاقة المستدامة (KfW Development Bank et al., 2021).

غالبًا ما يكون تحسين التنسيق بين قطاع الطاقة المتجددة والمؤسسات التعليمية مطلوبًا لتطوير مناهج فعّالة ودعم دورات التدريب المهني والتلمذة الصناعية (IRENA et al., 2018). في إطار مشروع نورو الأول للطاقة الشمسية في المغرب، قدمت جامعة ورزازات مناهج حول مصادر الطاقة المتجددة لتطوير القدرات البحثية المحلية، لكن أيًا من الطلاب المائة الذين تخرّجوا بشهادة في مصادر الطاقة المتجددة لم يجد وظائف تتوافق ومؤهلاته خلال مرحلة بناء المشروع (Wuppertal Institute and Germanwatch, 2015).

حتى البلدان ذات الدخل المرتفع تواجه تحديات. فعلى سبيل المثال، تُعدّ كندا أحد البلدان التي انضمت إلى "مبادرة التعليم والتمكين في مجال الطاقة النظيفة" التي تهدف إلى تعزيز المساواة بين الجنسَين في قطاع الطاقة وزيادة فرص التعليم والعمل للمرأة. أما سنغافورة، فقد اعتمدت برنامج تدريب مهني لبناء الكفاءة الفنية للقوى العاملة المحلية (UNDESA, 2018). وفي المملكة المتحدة، رُفع اقتراح بإنشاء صندوق للتلمذة الصناعية الخضراء يستهدف المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم للمساعدة في سد الفجوة في حقل المهارات الخضراء المتوقعة في البناء (Watkins and Hochlaf, 2021). من ناحيتها، تعمل وزارة الطاقة الأمريكية على تعزيز تطوير القوى العاملة بواسطة مناهج علمية محسّنة في أنظمة التعليم والتدريب من خلال مبادرة Better Buildings Workforce Accelerator (US Department of Energy, 2021). ويقوم المركز الوطني للنقل المستدام، وهو اتحاد يضمّ جامعات أمريكية رائدة، بتطوير استراتيجيات لجعل المهن والتدريب في مجال النقل أكثر جاذبيةً من خلال شهادات شخصية حول العمل في هذا القطاع (McRae et al., 2019).

الخاتمة

في السباق المحتدم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بحلول العام 2030، سُجّل تقدّم جدير بالثناء في تحسين تكنولوجيا الطاقة المتجددة، بدعم من استثمارات كبيرة خُصّصت للتحوّل إلى الطاقة الشمسية وطاقة الرياح. وبرز أيضًا وعي متزايد بأهمية الاستهلاك والإنتاج المستدامَين. ومع ذلك، شهدت التحسينات في مجالات الغايات غير الموجّهة نحو السوق - مثل الوصول العادل إلى تكنولوجيا الطهي النظيف، والخبرة في مصادر الطاقة المتجددة، والمساعدة المالية لأقل البلدان نمواً من أجل بناء القدرات، وتنمية القوى العاملة المتنوعة والعادلة – نضالًا فعليًا.

يدعم التعليم تحقيق أهداف الاستدامة. ويتعيّن في هذا الإطار على المؤسسات التعليمية تحسين فهم الطلاب للطاقة وتحديات الاستدامة الأخرى. كما يمكن أن يساهم الوعي العام في التغيير الاجتماعي الأوسع. ولا بد من تنمية القدرات المهنية بوتيرة غير مسبوقة لدعم التحوّل الأخضر.



فاطوماتا توري، 6 سنوات، وفاطومة دياكيتي، 7 سنوات، في الصفّ في مدرسة إسلامية في مان، كوت ديفوار.

المصدر: UNICEF / Miléquêm Diarassouba



الفصل

21

رصد التمويل



الرسائل الرئيسية

ارتفعت حصّة التعليم من إجمالي الإنفاق العام من 13.8٪ في العام 2000 إلى 14.1٪ العام 2019. وتشير بيانات حديثة من 71 دولةً إلى أنّ هذه الحصة انخفضت إلى 13.5٪ في العام 2021، ممّا يدلّ على تأثير جائحة كوفيد-19 القوي.

تبلغ تكلفة كلّ طالب في التعليم الجامعي 93٪ من حصّة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في البلدان المنخفضة الدخل و41٪ في البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى، ولكن حوالي 25٪ في البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسّط..

يخسر العالم نحو 483 مليار دولار أمريكي بسبب التجاوزات الضريبية العابرة للحدود التي تمارسها الشركات المتعدّدة الجنسيات وبسبب التهرب الضريبي في الخارج من قبل أفراد أثرياء، ويذهب 40 مليار دولار أمريكي من الأموال تذهب للبلدان الأكثر فقرًا.

بعض البلدان فعّالة جدًا في نشر برامج تطال أكثر الفئات حرمانًا. تقدّم الجزائر بدل تعليم سنوي، يعادل 23 دولارًا أمريكيًا، إلى 3 ملايين طالب في المدارس الابتدائية والثانوية: ويتلقى هذا الدعم 38٪ من الأشخاص الأشدّ فقرًا و10٪ من الأشدّ ثراءً.

يختلف معنى "فعاليّة المعونة" وفقًا لكلّ شخص. يركّز أحد التعاريف على ملكيّة الدولة والنتائج كما وعلى الشفافية والمساءلة المتبادلة والشراكات التنموية الشاملة. وقد انخفضت حصّة الدعم المباشر للميزانية من إجمالي المساعدات من 6.6٪ في العام 2002 إلى 2.5٪ في العام 2019.

وقد وجد تحليل لتقارير مسوحات ميزانية الأسرة من حوالي 100 دولة منخفضة ومتوسّطة الدخل في 2010 أنّ التعليم يمثّل 3.2٪ من إجمالي إنفاق الأسر، ووصل إلى 6٪ أو أكثر في هايتي ولبنان وفي دول إفريقيا جنوب الصحراء، بما في ذلك رواندا وأوغندا وزامبيا.

لطالما أكّد فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بأنّه لفهم الإنفاق العالمي على التعليم، لا بدّ من دراسة المصادر الرئيسية الثلاثة لتمويل التعليم بشكل مشترك أي التمويل الحكومي المحلي، والتمويل الحكومي الخارجي، والتمويل الخاص. في العام 2021، دخل الفريق في شراكة مع البنك الدولي لرصد تمويل التعليم، من خلال سلسلة تقارير سنوية جديدة تستعرض الاتجاهات الرئيسية للإنفاق على التعليم وتأتي كمكمّل لهذا الفصل (World Bank and UNESCO, 2021).

الإنفاق الحكومي

دعا إطار عمل التعليم 2030 البلدان إلى إنفاق 4٪ على الأقلّ من الناتج المحلي الإجمالي و15٪ من إجمالي الإنفاق العام على التعليم. وبينما حققت البلدان المعيار الأول على مستوى العالم - حيث يبلغ الإنفاق العام على التعليم 4.4٪ من الناتج المحلي الإجمالي - إلا أنّها لم تنجح في تحقيق المعيار الثاني. فقد بقيت حصّة التعليم من إجمالي الإنفاق العام ثابتةً على مدى السنوات العشرين الماضية. فقد نمت من 13.8٪ في العام 2000 إلى 14.1٪ في العام 2019؛ في المقابل، نمت حصّة الصحة من الإنفاق من 9.8٪ إلى 10.6٪. وفي حين أنّ إعطاء الصحّة أولويةً متزايدةً قد يكون نتيجةً لزيادة طول العمر وللتكلفة العالية للتكنولوجيا الطبية المستخدمة لكبار السن فإنّ الاحتياجات التعليمية تتزايد أيضًا بسبب تزايد أعداد السكّان في سنّ الالتحاق بالتعليم وبفعل الأهداف التعليمية الطموحة.

وعلى المستوى القطري، من بين 151 دولةً توفّرت بياناتها عن الفترة ما بين 2014 و2019، لم تستوفِ 48 دولةً، أو 32٪ من الدول من جميع المناطق، كلا المعيارين. والبلدان العشرة التي تعطي الحصّة الأعلى للتعليم في الإنفاق الحكومي هي بلدان منخفضة أو متوسّطة الدخل، ولا سيّما في أفريقيا جنوب الصحراء (بوركينا فاسو وإسواتيني وإثيوبيا وسيراليون) وأمريكا الوسطى (كوستاريكا وغواتيمالا وهندوراس ونيكاراغوا). وتكمّل تونس وأوزبكستان هذه القائمة (**الشكل 21.1** أ).

وفي المتوسّط، عادةً ما يكون إنفاق الحكومات على التعليم أقلّ كحصّة من الناتج المحلي الإجمالي وأكثر كحصّة من إجمالي الإنفاق الحكومي في الدول الفقيرة ذات الميزانيات الصغيرة والدفعات الكبيرة من الأطفال. وتتمتّع منطقة أفريقيا جنوب الصحراء بأعلى حصّة من الإنفاق الحكومي على التعليم (16.8٪) ولكنّ الإنفاق على التعليم كحصّة من الناتج المحلي الإجمالي أدنى بقليل المعيار وهو (3.8٪). وعلى العكس من ذلك، تستوفي أوروبا وأمريكا الشمالية معيار حصّة التعليم من الناتج المحلي الإجمالي (4.7٪) ولكنّها تخصّص للتعليم حصّةً متدنيةً من إجمالي الإنفاق على التعليم (11.9٪). ومنطقتا أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي ووسط وجنوب آسيا هما المنطقتان الوحيدتان اللّتان تستوفيان كلا المعيارين (**الشكل 21.1 ب**).

وعلى الرغم من أنّ التعليم يمثّل أولويّةً أكبر في الميزانية، فإنّ البلدان الأفقر تنفق أقلّ على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي بسبب انخفاض القدرة على زيادة الإيرادات (**الشكل 21.2**). وفي هذه البلدان، يتطلّب استيفاء معيار الإنفاق على التعليم كحصّة من الناتج المحلي الإجمالي مزيدًا من الموارد المحلية. على سبيل المثال، نظرًا إلى المستويات الحالية لإجمالي الإنفاق الحكومي، سيتعيّن على أوغندا زيادة حصّة التعليم في ميزانيتها من 11.5٪ إلى 25٪ لتحقيق المعيار المرجعي البالغ 4٪ من الناتج المحلي الإجمالي. ويمكن أن يساهم فرض الضرائب بشكل أكثر فعاليّةً وعدالةً في حشد الموارد (**المحور 21.1**).

وتهدّد جائحة كوفيد-19 وعواقبها بوضع ضغوط على ميزانيات التعليم حيث أنّها أدت إلى تدنّي الإيرادات وارتفاع الطلب من القطاعات الأخرى. وقد صدرت دعوات كثيرة خلال أزمة كوفيد-19 لحماية الإنفاق على التعليم، الذي لا يقلّ أهميةً عن القطاعات الأخرى التي استفادت من حزم الدعم الحكومية. وتمثّل المساعدة في إبقاء المدارس مفتوحةً وتقديم دروس تقوية للأطفال الذين تأثر تعلّمهم بفعل الجائحة استثمارًا من شأنه تجنّب التكاليف الاجتماعية المستقبلية أي ارتفاع التسرّب المبكر من المدرسة وانخفاض التحصيل التعليمي (UNESCO, 2020). وفي الواقع، شيئًا فشيئًا يكتسب التركيز على الإنصاف في السياسات الوطنية لتمويل التعليم مزيدًا من الاهتمام (UNESCO, 2021) (**المحور 21.2**).

نظرًا لاختلاف السنوات المالية في الدول، تمّت الموافقة على الميزانيات في أوقات مختلفة بالنسبة إلى بداية موجة كوفيد-19 الأولى، ممّا أعاق تقدير تأثير كوفيد-19 على الإنفاق. وقد وجد تحليل للميزانيات الأولى لما بعد الجائحة في 29 دولةً تضمّ 54٪ من السكّان في سنّ المدرسة أنّ حصة التعليم في إجمالي الإنفاق لم تتغيّر كثيرًا من الناحية النسبية. ومن حيث القيم المطلقة، ارتفعت الميزانيات بنسبة 4٪ بعد الجائحة مقارنةً بـنسبة 1.1٪ قبلها. وبينما خفّضت 65٪ من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى المشمولة في العينّة من إنفاقها، لم تقم بذلك سوى 33٪ من الدول ذات الدخل المتوسّط الأعلى والدخل العالي. وتشير هذه الاتجاهات إلى أنّ البلدان الأكثر ثراءً كانت قادرةً على زيادة إجمالي إنفاقها (World Bank and UNESCO, 2021). لكنّ البيانات الأحدث التي جمعها معهد اليونسكو للإحصاء لـ71 دولةً تشير إلى أنّ متوسّط حصّة التعليم من إجمالي الإنفاق انخفض بمقدار 0.3 نقطة مئوية سنويًا بين العامين 2019 و2021، من 14.1٪ إلى 13.5٪، ممّا يشير إلى أنّ جائحة كوفيد-19 كان لها أثر أقوى ممّا كان متوقعًا في البداية (UIS, 2021) (**الشكل 21.3**).

الشكل 21.1:

بلد من كلّ ثلاثة بلدان ينفق القليل جدًا على التعليم

الإنفاق العام على التعليم كنسبة من (*1*) إجمالي الإنفاق العام و(*2*) الناتج المحلي الإجمالي، *2019* أو آخر سنة متاحة



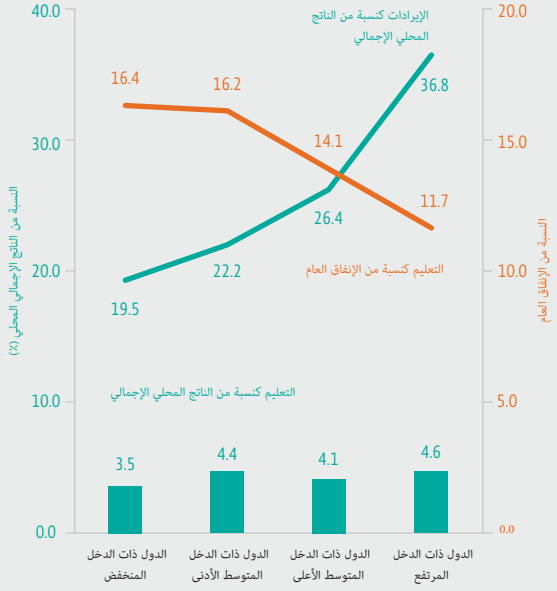
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_1

المصدر: تقديرات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 21.2:

تنفق البلدان الفقيرة القليل على التعليم على الرغم من إعطائه الأولوية في الميزانيات

الإنفاق على التعليم العام كحصّة من (*1*) إجمالي الإنفاق العام و(*2*) إجمالي الناتج المحلي وإجمالي الإيرادات كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، حسب مجموعات دخل الدول، *2019* أو آخر سنة متاحة



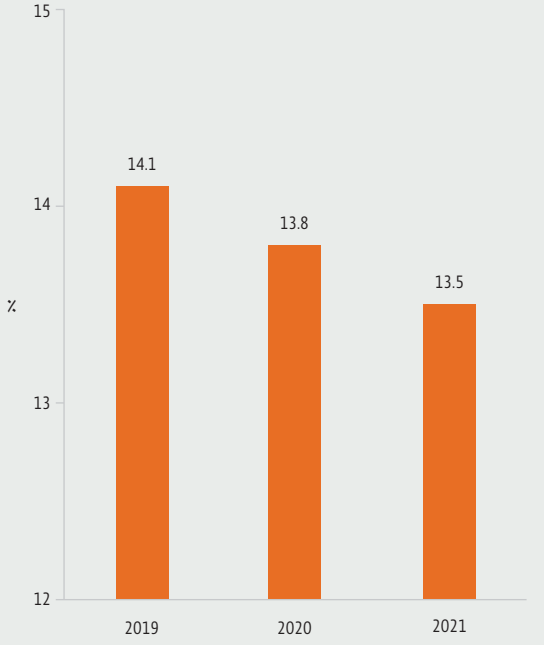
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_2

المصدر: تقديرات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم وفقًا لبيانات معهد اليونسكو للإحصاء وبيانات آفاق الاقتصاد العالمي الصادرة عن صندوق النقد الدولي.

الشكل 21.3:

قد يكون أحد تأثيرات جائحة كوفيد-19 تدنّي الأولوية المعطاة للتعليم في الميزانيات

حصة التعليم من إجمالي الإنفاق العام، بلدان مختارة، *2019-2021*



ملاحظة: إنّ التقدير مبني على عيّنة تشمل 71 دولة.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_3

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2021).

على الصعيد العالمي، يتراوح الإنفاق العام على كلّ طالب بين حوالي 2200 دولار أمريكي في التعليم ما قبل الابتدائي إلى حوالي 5000 دولار أمريكي في التعليم الجامعي، نسبةً إلى القوة الشرائية. والفروق المطلقة كبيرة بين الدول الفقيرة والغنية لجهة الإنفاق على كلّ طالب. ففي التعليم الابتدائي، يتراوح الإنفاق على كلّ طالب بين 168 دولارًا أمريكيًا في البلدان المنخفضة الدخل و8363 دولارًا أمريكيًا في البلدان ذات الدخل المرتفع، بفارق يبلغ 50 ضعفًا، علمًا أنّ الفجوات في التعليم ما قبل الابتدائي والتعليم الإعدادي متشابهة. والفجوات في الإنفاق بين البلدان المرتفعة الدخل والبلدان المنخفضة الدخل أصغر في المرحلة الثانوية (25 ضعفًا)، وبشكل خاص في التعليم الجامعي (6 أضعاف).

ويتطلّب توفير التعليم الجامعي في البلدان الأشد فقرًا تكبّد تكاليف ثابتة عالية مع وجود عدد قليل من المستفيدين بسبب تدنّي معدّلات الالتحاق. فتنفق بلدان أفريقيا جنوب الصحراء حوالي 2500 دولار أمريكي على كلّ طالب، على غرار بلدان وسط وجنوب آسيا وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. وبالتالي، فإنّ الاستثمار العام في هذا المستوى تراجعي للغاية، ويستفيد منه الأكثر امتيازًا الذين بإمكانهم دفع تكاليف الدراسة الجامعية.

وفي حين أنّ بعض الاختلافات بين البلدان لجهة الإنفاق على كلّ طالب تتضاءل إذا تمّ التعبير عنها وفقًا لنصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، فإنّها تصبح أوضح في التعليم الجامعي. فتبلغ تكلفة الطالب في التعليم الجامعي 93٪ من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في الدول ذات الدخل المنخفض و41٪ في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى، ولكن حوالي 25٪ في البلدان ذات الدخل المتوسّط الأعلى والمرتفع (**الشكل 21.4**). وعلى عكس ذلك، تنفق البلدان ذات الدخل المرتفع حوالي 17٪ من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي على كلّ طالب في التعليم ما قبل الابتدائي، بينما تنفق البلدان ذات الدخل المتوسّط حوالي 10٪ والبلدان المنخفضة الدخل 5٪. وتبلغ الفجوة بين البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المرتفعة الدخل 8٪ مقابل 18٪ في التعليم الابتدائي و11٪ مقابل 22٪ في التعليم الإعداديّ. أمّا في التعليم الثانوي، فتنفق البلدان من كافة مستويات الدخل المبلغ نفسه تقريبًا على كلّ طالب من حيث نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي. وبشكل عام، يبلغ متوسّط الإنفاق العام العالمي كحصّة من الناتج المحلي الإجمالي أعلى مستوى في التعليم الابتدائي (1.4٪) يليه التعليم الجامعي (0.8٪) والتعليم الإعدادي (0.7٪) ثم التعليم الثانوي (0.6٪) والتعليم ما قبل الابتدائي (0.3٪).

المحور 21.1: على البلدان الفقيرة زيادة الإيرادات الضريبية لتمويل التعليم

حتى في البلدان المنخفضة الدخل التي تتلقى نسبةً عاليةً من دخلها من المنح (أي المساعدات)، لا زالت الضرائب هي المصدر الرئيسي للإيرادات الحكومية. وفي عيّنة شملت 70 دولةً في العام 2018، تبيّن أنّ مصادر الإيرادات الحكومية الرئيسية الثلاثة هي الضرائب (77٪) والإيرادات غير الضريبية (19٪) (والتي تشمل القروض والإتاوات والرسوم والمبيعات) والمنح (4٪) (**الشكل 21.5**). ويمكن أن تكون حصّة المساعدات كبيرةً في البلدان الفقيرة فتبلغ على سبيل المثال 19٪ في رواندا، و25٪ في هايتي و30٪ في بوتان (UNU-WIDER, 2021).

وتختلف البلدان اختلافًا كبيرًا في مقدار ومصادر إيراداتها الضريبية. وفي عيّنة شملت 100 دولة، تبيّن أنّ تشاد والكونغو وجمهورية الكونغو الديمقراطية ونيجيريا تجبي أقلّ من 10٪ من الناتج المحلي الإجمالي من الضرائب. وحتى لو أنفقت هذه الدول 20٪ من ميزانياتها على التعليم، سوف يبقى إنفاقها قليلًا جدًّا ولا يمكنه أن يغطّي احتياجات تطوير التعليم (Archer, 2016; Lewin, 2020). وفي المقابل، تجبي كوبا وبعض الدول الأوروبية ومنها النمسا والدنمارك وإيطاليا أكثر من 40٪ وفرنسا 46٪ من الناتج المحلي الإجمالي من الضرائب (**الشكل 21.6 أ**). وبشكل عام، بلغ متوسّط الإيرادات الضريبية كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي 14٪ في البلدان المنخفضة الدخل، و18٪ في الدول ذات الدخل المتوسّط الأدنى، و22٪ في الدول ذات الدخل المتوسّط الأعلى و33٪ في البلدان ذات الدخل المرتفع.

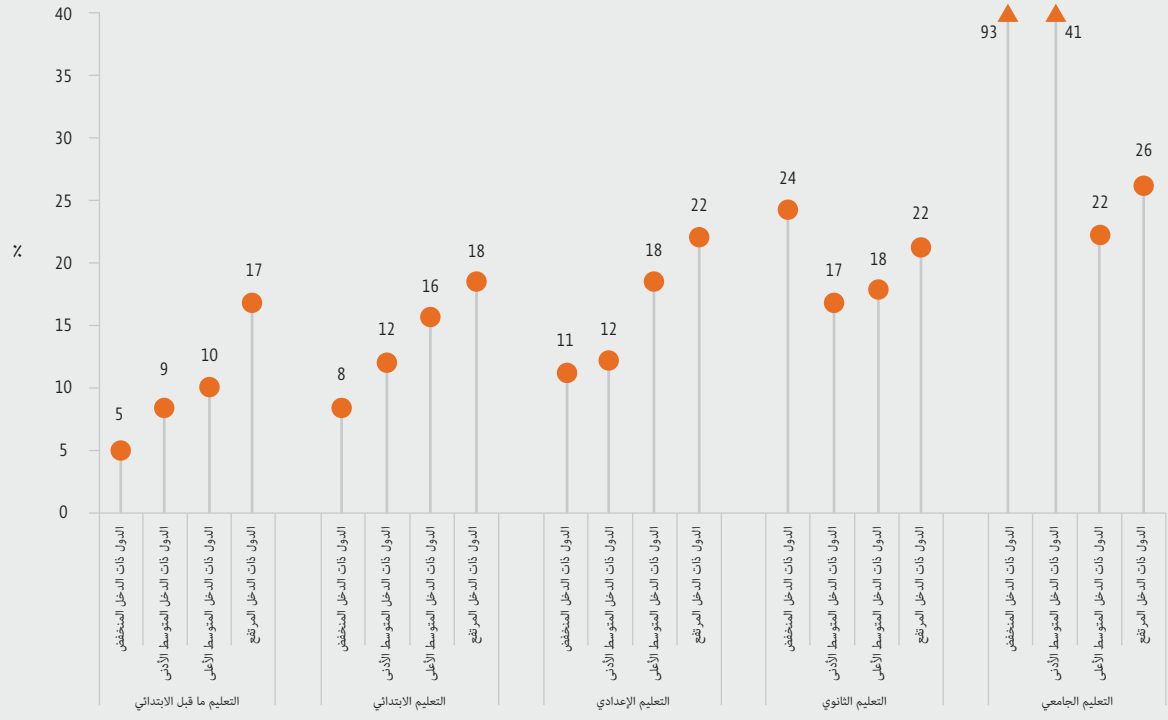
وفي العيّنة نفسها، في بعض البلدان، شكّلت ضرائب الدخل على الأفراد والشركات سدس الإيرادات الضريبية فقط، بما في ذلك الأرجنتين والبرازيل وكوستاريكا، ولكن أكثر من 50٪ في بلدان أخرى، بما في ذلك أستراليا وليسوتو وناميبيا ونيوزيلندا وبابوا غينيا الجديدة وجنوب أفريقيا. وقد شكّلت ضرائب الدخل على الشركات وحدها حوالي نصف الإيرادات الضريبية في ماليزيا ونيجيريا، ولكن ليس أكثر من 5٪ في فرنسا وإيطاليا والولايات المتحدة. ويأتي أكثر من ثلاثة أرباع الإيرادات الضريبية في جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية وساموا وتوغو من الضرائب على السلع والخدمات (**الشكل 21.6 ب**).

وتختفي معظم الاختلافات الكبيرة بين البلدان عند المقارنة بين مجموعات البلدان. على سبيل المثال، جمعت البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط والمرتفع ثلث عائداتها الضريبية من ضرائب الدخل على الأفراد والشركات،

الشكل 21.4:

باستثناء التعليم الجامعي، كلّما ازدادت الدولة ثراءً، كلّما زاد إنفاقها على كلّ طالب

التمويل الحكومي لكلّ طالب كنسبة من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، حسب مستوى التعليم وفئة دخل الدولة، *2019* أو آخر عام متاح



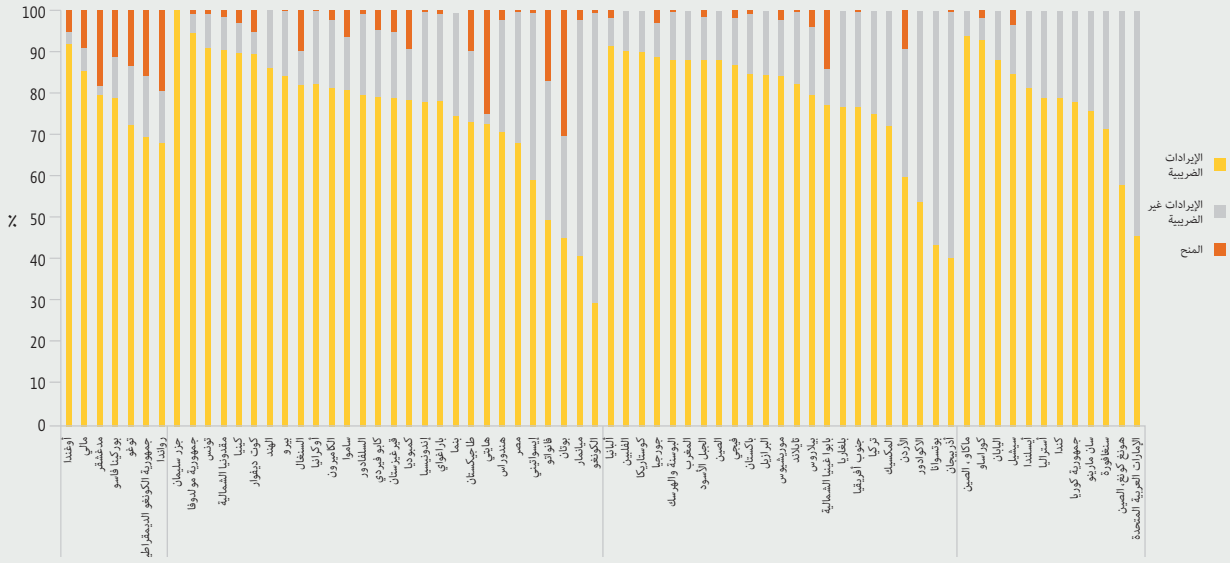
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_4

المصدر: تقديرات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 21.5:

تشكّل الضرائب أكثر من ثلاثة أرباع الإيرادات الحكومية

الإيرادات الحكومية، حسب المصدر، دول مختارة، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_5

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على UNU-WIDER (2021).

والفرق الوحيد هو أنّه ضمن هذه الفئة، بلغت الحصّة من ضرائب الدخل على الأفراد 43٪ في البلدان ذات الدخل المنخفض والبلدان ذات الدخل المتوسّط و9٪ في البلدان ذات الدخل المرتفع. وغير ذلك، كان الاختلاف الرئيسي في الهياكل الضريبية هو أنه كلّما ازدادت الدولة ثراءً، كلّما ارتفعت حصّة الإيرادات من مساهمات الضمان الاجتماعي وكلّما تدنّت الحصّة من الضرائب على السلع والخدمات (مثل الضرائب على الاستهلاك أو التجارة) (**الشكل 21.7**).

إنّ مبادرة أديس الضريبية التي نتجت عن المؤتمر الدولي الثالث لتمويل التنمية في العام 2015، هي طليعة تنفيذ خطة عمل أديس أبابا لعام 2015 بشأن حشد الموارد المحلية (ATI, 2021; United Nations, 2015). ويشارك في المبادرة أكثر من 60 دولةً، وهي تهدف إلى تعزيز النظم الضريبية من خلال توسيع القاعدة الضريبية المحلية، وتحسين الامتثال الضريبي المحلي وتعزيز القدرة على تحصيل الضرائب من خلال أدوات وإجراءات محسّنة لوقف التهرّب الضريبي عبر الحدود وتجنّب دفع الضرائب المحلية (ATI, 2015). كما وأدى مؤتمر أديس أبابا إلى إنشاء منصّة أطر التمويل الوطنية المتكاملة لتبادل أفضل الممارسات لتعزيز مواءمة خطط التنمية الوطنية مع احتياجات التمويل (INFF, 2021).

وبالإضافة إلى المبادرات الرامية إلى تعزيز الأنظمة الضريبية المحلية، شهدت السنوات الأخيرة جهودًا متضافرةً لتحسين السياسة الضريبية الدولية. ففي الوقت الذي تسعى فيه البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط إلى إنتاج الدخل، لا بدّ لها من أن تتخطى عقبات بنيوية. فعليها إضفاء الطابع الرسمي على الاقتصاد لتصبح قادرةً على تحصيل ضرائب الدخل بشكل أكثر فعاليةً، وعليها بناء مؤسساتها لاعتماد أنظمة حديثة للضريبة على القيمة المضافة. وفي غضون ذلك، يُعدّ فرض الضرائب على دخل الشركات مجالًا يمكن أن تتعاون فيه دول الجنوب مع دول الشمال لسدّ الثغرات. وتستخدم الشركات متعددة الجنسيات استراتيجيات مختلفة لنقل الأرباح إلى أماكن تكون الضرائب فيها منخفضة (Kleinbard, 2011). وتفقد البلدان النامية جزءًا كبيرًا من قاعدتها الضريبية بفعل ممارسات مثل تحويل الإيرادات وتحويل الديون والتسعير التحويلي وتأجيل دفع الضرائب. وعلى الرغم من أنّ أنشطة التجنّب الضريبي ليست غير قانونية فهي تشكّل معًا انتهاكًا لمبدأ العدالة الضريبية، حيث يجب دفع الضرائب في المكان التي يتمّ فيه إنتاج الدخل واستخدام مهارات السكّان المحليين.

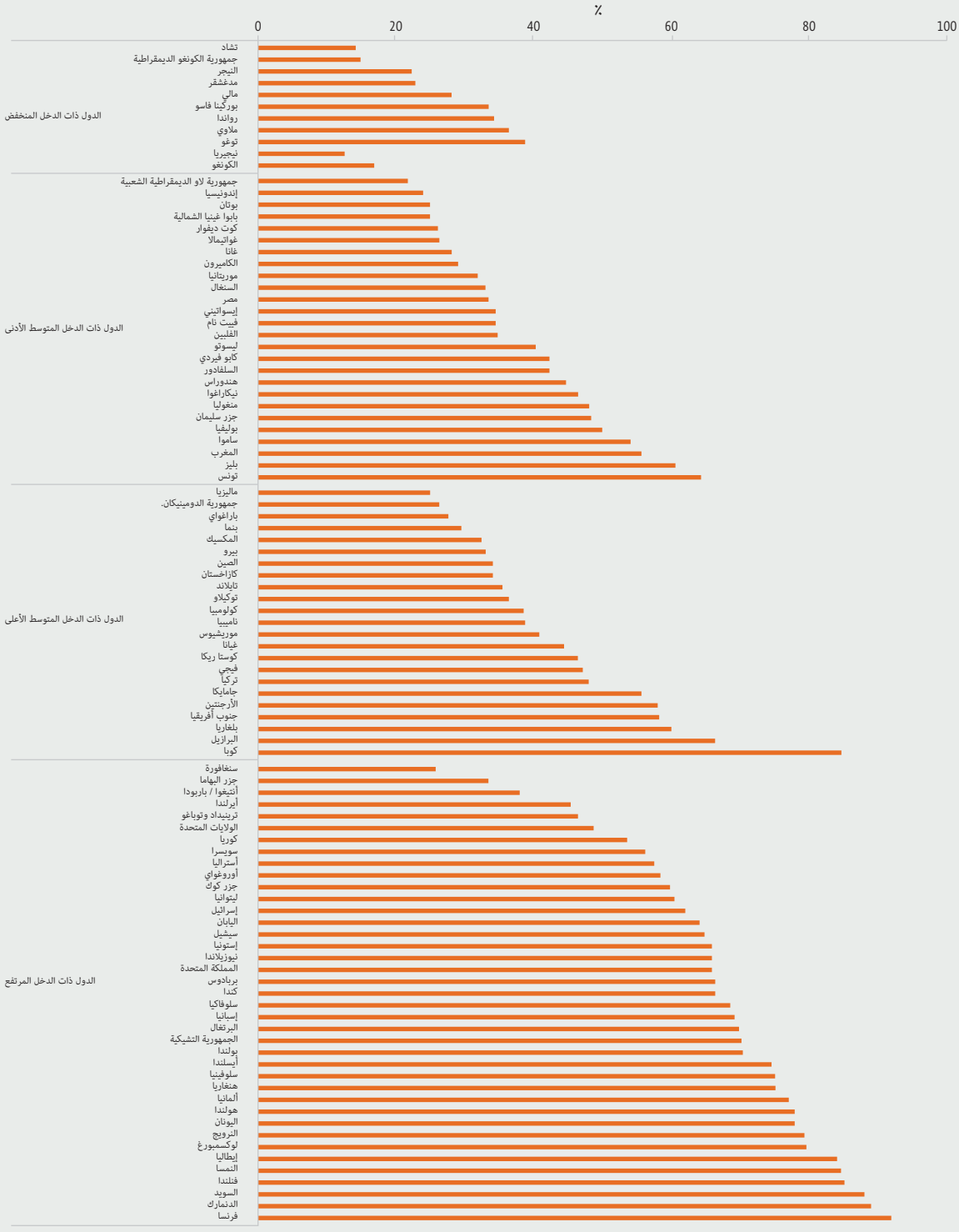
ويواجه التحقيق في الخسائر الناجمة عن التجنّب الضريبي في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل تحدّيات حقيقية تتعلّق بالمنهجية والبيانات (Johannesen and Pirttilä, 2016; UNCTAD, 2015) ومع ذلك فقد عزّزت الدراسات الحديثة فهم هذه القضية. وقد وجدت الأبحاث التي أجريت على الشركات الألمانية متعدّدة الجنسيات أنّ تحويل الديون الداخلية يصبح أكثر انتشارًا كلّما اتسعت الفجوة بين معدّل الضريبة في البلد المضيف وأدنى

الشكل 21.6:

تختلف البلدان من حيث حجم إيراداتها الضريبية وتركيبها

الإيرادات الضريبية، بلدان مختارة، *2018*

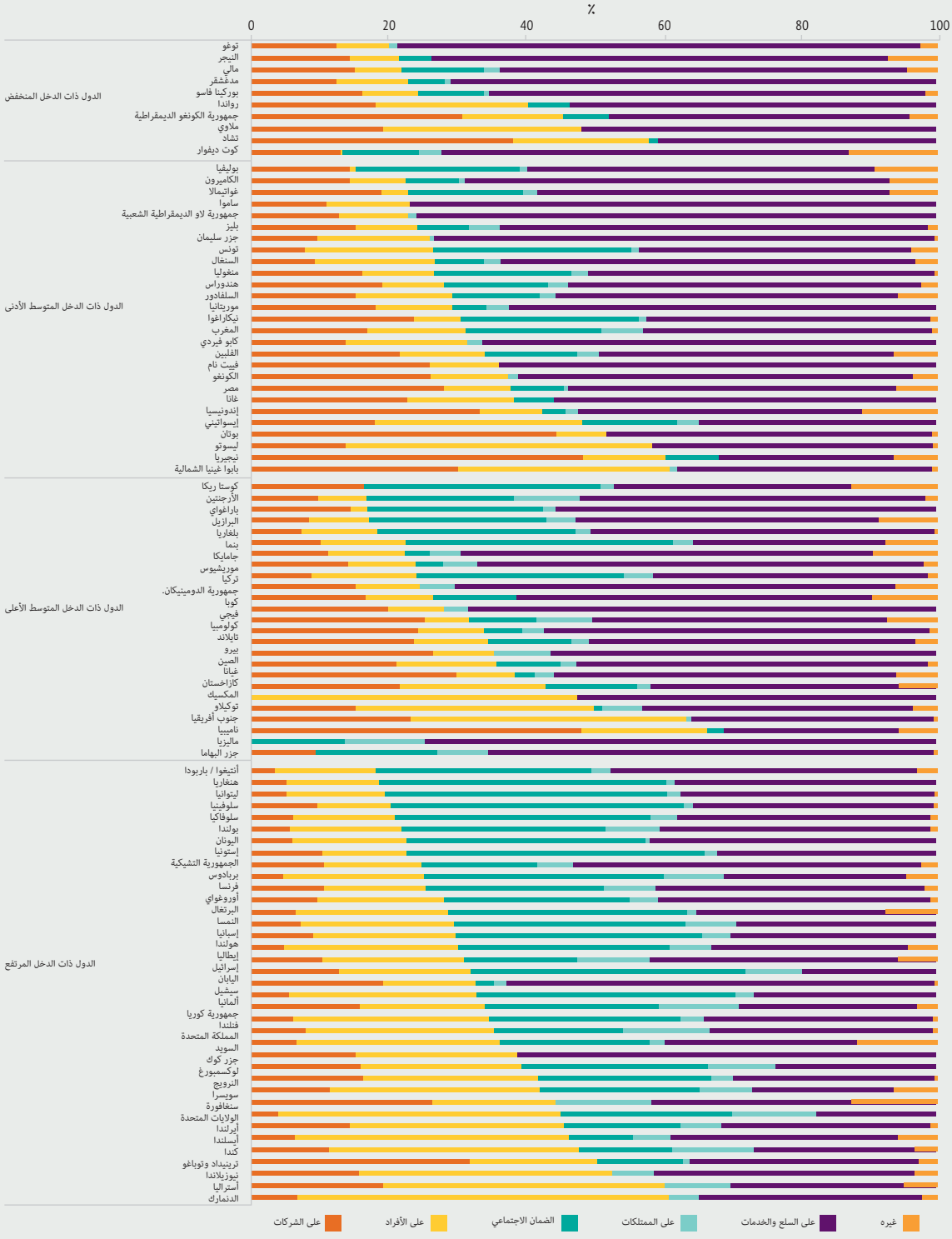
أ. كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، حسب فئة دخل البلد



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_6

المصادر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات OECD (2021c).

ب. حسب نوع الضريبة وفئة دخل البلد



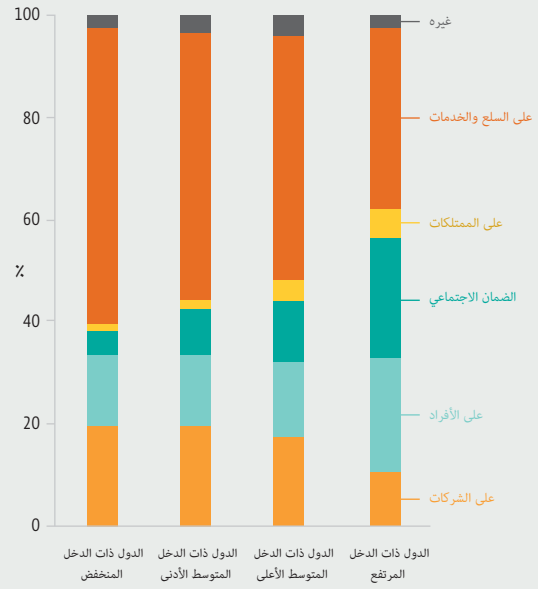
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_6

المصادر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات OECD (2021c).

الشكل 21.7:

تعتمد البلدان الفقيرة أكثر من الدول الثرية على الضرائب على السلع والخدمات

تكوين الإيرادات الضريبية، حسب فئة دخل الدولة، *2018*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_7

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات OECD (2021c).

معدّل ضرائب مفروض على فروع الشركة. ولكن تبيّن أنّ آثار ذلك كانت صغيرة (Buettner and Wamser, 2013). من ناحية أخرى، وجدت دراسة أجريت على الشركات الدنماركية متعدّدة الجنسيات أنّ التسعير التحويلي قلّل من الإيرادات الضريبية بنسبة 3.2٪ (Cristea and Nguyen, 2016).

تشير الأبحاث التي أجراها خبراء اقتصاديون في صندوق النقد الدولي حول التحويلات من البلدان ذات الضرائب المرتفعة إلى البلدان ذات الضرائب المتدنية إلى أنها خفّضت إجمالي الإيرادات من ضرائب الدخل على الشركات بنسبة 2.6٪، أو ما يعادل 0.07٪ من الناتج المحلي الإجمالي العالمي. ومع ذلك، أقرّ التقرير بأنّ الأثر قد يكون أكثر أهميّةً في البلدان النامية، حيث أنّ ممارسات تجنّب الضرائب فيها معقّدة لدرجة أنّه لا يمكن للبيانات المتاحة إثبات الأثر (Beer et al., 2019). وقد أكّدت دراسة حديثة تضمّنت بيانات من 210.000 شركة أنّ الميل للإبلاغ عن ربح صفري مرتبط بوجود حوافز لتحويل الأرباح إلى بلدان ذات مستويات ضريبية منخفضة؛ وهذا من شأنه أن يفسّر جزئيًا سبب قيام العديد من البلدان النامية بتخفيض معدّلات ضريبة الدخل على الشركات على الرغم من حاجتها الملحّة إلى تعزيز قاعدتها الضريبية (Johannesen et al., 2020).

وقد وجدت مراجعة لـ79 دولةً استخدمت بيانات العام 2016 أنّ خسارة الإيرادات الضريبية الناجمة عن تحويل الأرباح بلغت 0.17٪ من الناتج المحلي الإجمالي في البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى، على الرغم من وجود تأثير بلغ حوالي 1٪ من الناتج المحلي الإجمالي في بلدان مثل هندوراس والهند وزامبيا - وقد وصل إلى 3.5٪ من الناتج المحلي الإجمالي في موزمبيق. وقد تبلغ خسارة السلفادور ونيجيريا ربع عائداتها من ضريبة الدخل على الشركات فيما تصل نسبة خسارة جمهورية فنزويلا البوليفارية إلى 100٪ (Janský and Palanský, 2019). ويقدّر تقرير حالة العدالة الضريبية لعام 2021 أنّ الانتهاكات عبر الحدود للضريبة على الشركات من قبل الشركات المتعدّدة الجنسيات والتهرّب الضريبي الخارجي من قبل الأثرياء أمور تؤدي إلى خسارة 483 مليار دولار أمريكي. ومن هذا المبلغ، تسجّل خسارة تبلغ 40 مليار دولار أمريكي لصالح البلدان الفقيرة (Global Alliance for Tax Justice et al., 2021). وتخصّص الحكومات في البلدان ذات الدخل المنخفض والبلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى 250 مليار دولار أمريكي للتعليم فيما تتلقّى 9 مليارات دولار أمريكي كمساعدات. وتؤكّد هذه الدراسات أنّ الممارسات غير العادلة هي القاعدة وأنّ هناك حاجة ماسة إلى إعادة هيكلة وتحسين النظام الضريبي الدولي لتعزيز الإفصاح وتبادل المعلومات والشفافية.

وبفعل نتائج الأبحاث وحملات المجتمع المدني وضغوط التحوّل المستمرّ نحو اقتصادات رقمية معولمة، قامت 130 دولةً بالتوقيع على بيان يقدّم حلًا مبنيًا على ركيزتين للإصلاح الضريبي الدولي في تمّوز/ يوليو 2021 (OECD, 2021b). وتعطي الركيزة الأولى الحقّ في فرض ضرائب على الشركات متعدّدة الجنسيات، سواء كانت موجودة فعليًا في الدولة أم لا، حيث يتمّ تخصيص 25 ٪ من الأرباح التي تفوق هامشًا معيّنًا، يقدّر بنحو 125 مليار دولار أمريكي من الأرباح، إلى الدول التي يتواجد فيها عملاء هذه الشركات. أمّا الركيزة الثانية فتفرض ضريبةً بنسبة 15٪ كحدّ أدنى على أرباح الشركات لمنع المنافسة الضريبية الضارة بين الدول؛ ومن المتوقّع أن يولّد ذلك حوالي 150 مليار دولار أمريكي من الإيرادات الضريبية الجديدة على مستوى العالم (OECD, 2021d). ويبقى أن نرى كيف ستفيد هذه التدابير البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط. وعلى الناشطين في مجال التعليم العمل مع البلدان لضمان استخدام الجزء الأكبر من هذه الإيرادات الجديدة للتعليم.

المحور 21.2: لا بدّ من أن يركّز الإنفاق على التعليم على الإنصاف

يهدف المؤشر المواضيعي 4.5.3 إلى تقييم جهود البلدان في مجال إعادة توزيع الموارد العامة لدعم الفئات المحرومة. وفي حين تمّ تصميم المؤشر في البداية لقياس آليّات التمويل القائمة على الصيغ الخاصة بالفئات المحرومة، فقد تمّ توسيع نطاق تعريفه لاحقًا ليشمل جميع آليّات التمويل التي تعيد توزيع موارد التعليم على الفئات المحرومة. وهذا يتطلّب رصد البيانات الكمّية

(على سبيل المثال، كم هو عدد التلاميذ المستفيدين من الدعم وما هو قدر هذا الدعم) والأحكام النوعية (على سبيل المثال، ما هو الهدف الذي تسعى الآلية إلى تحقيقه وكيف). ويقرّ المؤشر بأنه في حين يتمّ رصد عدم المساواة في التعليم عن كثب منذ السنوات الخمس عشرة الماضية، لم يتمّ إيلاء سوى القليل من الاهتمام لرصد السياسات والبرامج الموجّهة نحو الإنصاف.

وتختلف البلدان في المقاربات التي تعتمدها للتخفيف من تأثير عوامل كالفقر ونوع الجنس والانتماء الإثني والإعاقة والبُعد على التعليم. وبالاعتماد على موقع PEER الإلكتروني (المواصفات القطرية لتعزيز الاستعراضات الخاصة بالتعليم)، جمع فريق التقرير العالمي لرصد التعليم معلومات من 78 دولةً ذات دخل منخفض ومتوسّط تغطّي جميع أقاليم أهداف التنمية المستدامة باستثناء أوروبا وأمريكا الشمالية. وقد حدّد الفريق أربع آليّات لتقييم التركيز على الإنصاف في سياسات وبرامج التمويل ولتعريف المؤشر 4.5.3 وهي: آليات تمويل التعليم بشكل عام، ولا سيما من الحكومات المركزية إلى الحكومات المحلية؛ ومخصّصات المدارس، والتي تأخذ في الاعتبار خصائصها؛ وموارد التعليم المتوفّرة للطلاب، مثل المنح الدراسية؛ والسياسات والبرامج الاجتماعية التي تستهدف الطلاب وأسرهم، مثل التحويلات الاجتماعية. ولكلّ آليّة، تمّ استخدام ثلاثة أبعاد - هي الشمولية والتغطية والحجم - لتوصيف جهود الدولة في مجال تعزيز الإنصاف في التعليم. وخلص التحليل إلى أنّ 17 دولةً من أصل 78، أي دولةً واحدةً فقط من كلّ 5 دول، ركزّت بشكل كبير على الإنصاف من خلال سياسات التمويل؛ وهي في الغالب من الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى ودول أمريكا اللاتينية (UNESCO, 2021).

وتبيّن أنّ أكثر من نصف آليّات التمويل في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل لا تراعي بشكل كاف أنّ بعض السلطات المحلية أكثر حرمانًا من غيرها. ومن الآليّات الشائعة لتخصيص الأموال للمناطق أو للمدارس تقديم منح إعانة عن كلّ طالب، وهي آليّة مرتبطة بعدد الطلاب المسجّلين. وفي ميانمار، يتمّ استخدام صيغة منذ العام 2009 لتحويل الموارد إلى الولايات والمناطق بناءً على عدد الطلاب والمعلّمين ومعدّل تنفيذ الميزانية في السنوات الثلاث السابقة (UNICEF, 2018). وقد وضعت الحكومة مبادئ توجيهيةً تشغيليةً وشاركتها مع المسؤولين التربويين المحليين ومدراء المدارس. وتراوحت المنح المقدّمة إلى المدارس من 400 دولار أمريكي إلى 15000 دولار أمريكي في 2018/2017 حسب الحجم. لكنّ الصيغة لا تلبّي الاحتياجات الأكبر للمدارس البعيدة لجهة تغطية تكاليف النقل المرتفعة على سبيل المثال. كذلك لا تتمتّع المدارس إلا باستقلاليّة محدودة في استخدام المنح (World Bank, 2018).

من جهة أخرى، عزّزت طاجيكستان نظام المعلومات الخاص بإدارة التعليم وأدخلت نظام التمويل للفرد في العام 2010 حيث تتلقى المدارس منحةً تتكوّن من جزء ثابت مرتبط بنوعها ("معيار أدنى" يأخذ في الاعتبار النفقات المتكررة) ومن جزء متغيّر مرتبط بعدد الطلاب، يتمّ تعديله حسب نوع المدرسة. ويتمّ تعديل المعادلة أيضًا وفقًا لموقع المدرسة (ويتمّ مراعاة ميزانية المنطقة التعليمية) والمرافق المدرسية المتاحة. وتغطّي المنحة رواتب المعلّمين وتكاليف الصيانة والتكاليف التشغيلية الأخرى. وعلى الرغم من أنّ المدارس تتمتّع بالاستقلالية في تنفيذ الميزانية، لم يتمّ تضمين الصيغة لأي مكوّن يعزّز المساواة باستثناء موقع المدرسة. وقد أدّى ربط التمويل بالاحتياجات إلى مزيد من الإنصاف في تخصيص الأموال من حيث نسب التلاميذ إلى المعلّمين. ولكنّ الآلية لم تتمكّن من معالجة عدم المساواة المرتبط بعدم قدرة المناطق المدرسية على جمع موارد كافية بشكل كامل، حتى لو كانت هذه المناطق تستفيد من تحويلات الحكومة المركزية (GPE, 2019; IsDB, 2019).

وفي حين قدّمت الجهات المانحة أنواعًا مختلفةً من المنح المدرسية في البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل، مع التركيز على تحسين المدارس أو إدارة المدارس، فإنّ هذه المنح لم تصبح جزءًا من الميزانية الحكومية ولم تستمرّ بعد انتهاء البرامج. على سبيل المثال، دعمت البرامج المموّلة من المانحين في كمبوديا منحًا إضافيةً بين 2009 و2012 (Marshall and Bunly, 2017) وبين 2013 و2016 (UNESCO Bangkok, 2017) لكنّ هذه البرامج لم تتمكّن من الاستمرار. وهذا ينطبق أيضًا على المنح التكميلية الإدارية في الفلبين، والتي تمّ تجريبها في مناطق مختارة، مع مراعاة مواقع المدارس (Philippines Department of Education, 2015; World Bank, 2020).

وتُعطى المنح الدراسية للطلاب عادةً على أساس الأداء الأكاديمي، ممّا يؤدّي عادةً إلى تفاقم عدم المساواة. ولكنّ بعض البلدان تأخذ في الحسبان الوضع الاجتماعي والاقتصادي أيضًا. ففي نيبال، تشير التقديرات إلى أنّ الأسر تساهم بنسبة 49٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم، ويُعدّ الإنصاف من الركائز الخمس لبرنامج تطوير القطاع المدرسي. وهناك برامج منح دراسية متاحة للفئات التي تعاني من الحرمان ولا سيّما الفتيات ومجموعة الداليت (المنبوذون). ولكن مع وصول عدد المستفيدين في العام 2016 إلى 2.8 مليون، أي ما يعادل 37٪ من إجمالي الالتحاق بالمدارس الابتدائية والثانوية، أصبحت مبالغ المنح الدراسية ضئيلةً للغاية، حيث تتراوح بين 3.60 دولارًا أمريكيًا إلى 4.90 دولارًا أمريكيًا لكلّ طالب سنويًا (Nepal Department of Education, 2016; Vertex Consult, 2016).

ويمكن أن تؤثّر النفقات الحكومية الأخرى إلى جانب ميزانية التعليم على الإنصاف في التعليم. وتتوافر في معظم أنحاء العالم برامج تحويلات نقدية مشروطة وغير مشروطة تستهدف الفقراء، وغالبًا ما تكون مستوحاةً من تجارب بلدان أمريكا اللاتينية. ففي إندونيسيا، بدأ برنامج Keluarga Harapan (برنامج الأمل للأسر) بتقديم تحويلات نقدية فصلية للأسر التي تعاني من الفقر الشديد في العام 2008. وفي البداية، كانت هذه التحويلات تعادل 15٪ إلى 20٪ من الدخل، ولكنّ قيمتها الحقيقية انخفضت إلى 7٪ في غضون ست سنوات. وتشمل الخصائص الديموغرافية للأسر المؤهّلة وجود أطفال ما دون سنّ 15 عامًا أو أطفال تتراوح أعمارهم بين 16 و18 عامًا لم يكملوا تسع سنوات من التعليم. ومن شروط الدفع أن تبلغ نسبة الحضور المدرسية 85٪.

وقد أظهر تقييم للمتابعة بعد ستّ سنوات أنّ معدلات الالتحاق بالمدارس في صفوف الأطفال بين 13 إلى 15 عامًا ارتفعت بما يصل إلى تسع نقاط مئوية، أي ما يعادل تخفيض نسبة الأطفال خارج المدرسة إلى النصف. وقد لوحظت زيادات تتراوح بين أربع وسبع نقاط مئوية في معدّل إتمام المرحلة الثانوية بين من تتراوح أعمارهم بين 18 و21 عامًا، مع تركّز الأثر على الشبان (Cahyadi et al., 2018). وقد قامت الحكومة بتوسيع نطاق البرنامج من 3.5 مليون إلى 10 ملايين أسرة بين عامي 2016 و2018 (World Bank, 2017)، ممّا سمح بالوصول إلى حوالي 14٪ من السكان.

من جهة أخرى، تمّت إضافة وحدة خاصة بالتحويلات الاجتماعية إلى المسوحات العنقودية متعدّدة المؤشرات (MICS) الصادرة عن اليونسف في العام 2017 ممّا يسمح بتحليل تغطية برامج التعليم وفعاليّتها النسبية في الوصول إلى الأسر المحرومة. ويمكن إبداء ملاحظات حول ثلاث مجموعات من البلدان من حيث التركيز على الإنصاف في سياسات تمويل التعليم لديها.

أولًا، هناك غياب واضح للسياسات والبرامج في بلدان إفريقيا جنوب الصحراء، بما في ذلك جمهورية الكونغو الديمقراطية وزيمبابوي، ويرجع ذلك على الأرجح إلى نقص في الموارد. ثانيًا، بعض البلدان فعّالة جدًا في نشر البرامج التي تصل إلى أكثر الفئات حرمانًا. ففي الجزائر، يقدّم برنامج واسع النطاق بدل تعليم سنويًا، يعادل 23 دولارًا أمريكيًا، لثلاثة ملايين طالب في المدارس الابتدائية والثانوية من أسر تكسب أقلّ من 60 دولارًا أمريكيًا في الشهر. ويُدفع البدل في بداية العام الدراسي للمساعدة في شراء اللوازم المدرسية. ويمثّل إجمالي الإنفاق البالغ 68 مليون دولار أمريكي 6٪ من الإنفاق العام على التعليم (Algeria Ministry of National Education, 2015). وعلى الرغم من أنّ تغطية البرنامج متدنّية نسبيًا، فاستهدافه جيّد بشكل عام (تتلقى الدعم 38٪ من الأسر الأشد فقرًا و10٪ من الأشد ثراءً). وفي نيبال، تبيّن أنّ للمنح الدراسية تأثير تدريجي، على الرغم من أنّ الأدلّة الناتجة عن المسوحات العنقودية متعدّدة المؤشرات تشير فقط إلى وجود الدعم، وليس إلى حجمه.

وتضمّ المجموعة الثالثة البلدان التي لديها برامج كبيرة ولكنها نسبيًا لا تتمتّع بالاستهداف. فتقوم بنغلاديش بتقديم مرتبات لطلاب المدارس الابتدائية منذ 20 عامًا مع استهداف محدود للمناطق الفرعية الأفقر كما وتقدّم مرتّبًا شاملًا لطالبات المدارس الثانوية. وفي تايلاند، يذهب جزء كبير من الدعم إلى الأسر الأكثر ثراءً (59٪ من الأسر الأشدّ فقرًا و44٪ من الأشدّ ثراءً يتلقّون دعمًا لدفع الرسوم المدرسية). وهذه حال جورجيا حيث يُعد البرنامج المحدود لدعم رسوم التعليم تراجعيًا، ويعطي الأفضلية للأشدّ ثراءً (**الشكل 21.8**).

الشكل 21.8:

تتباين جهود البلدان ونجاحها في دعم تعليم الأسر الأشدّ فقرًا تباينًا كبيرًا

تغطية وفعاليّة استهداف البرامج التي تقدّم الدعم للرسوم الدراسية وغيرها من أشكال الدعم المرتبط بالمدرسة، وفقًا لخُميس ثروة الأسر، بلدان مختارة، *2019-2017*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_8

المصدر: تقارير نتائج المسوحات العنقودية المتعددة المؤشرات.

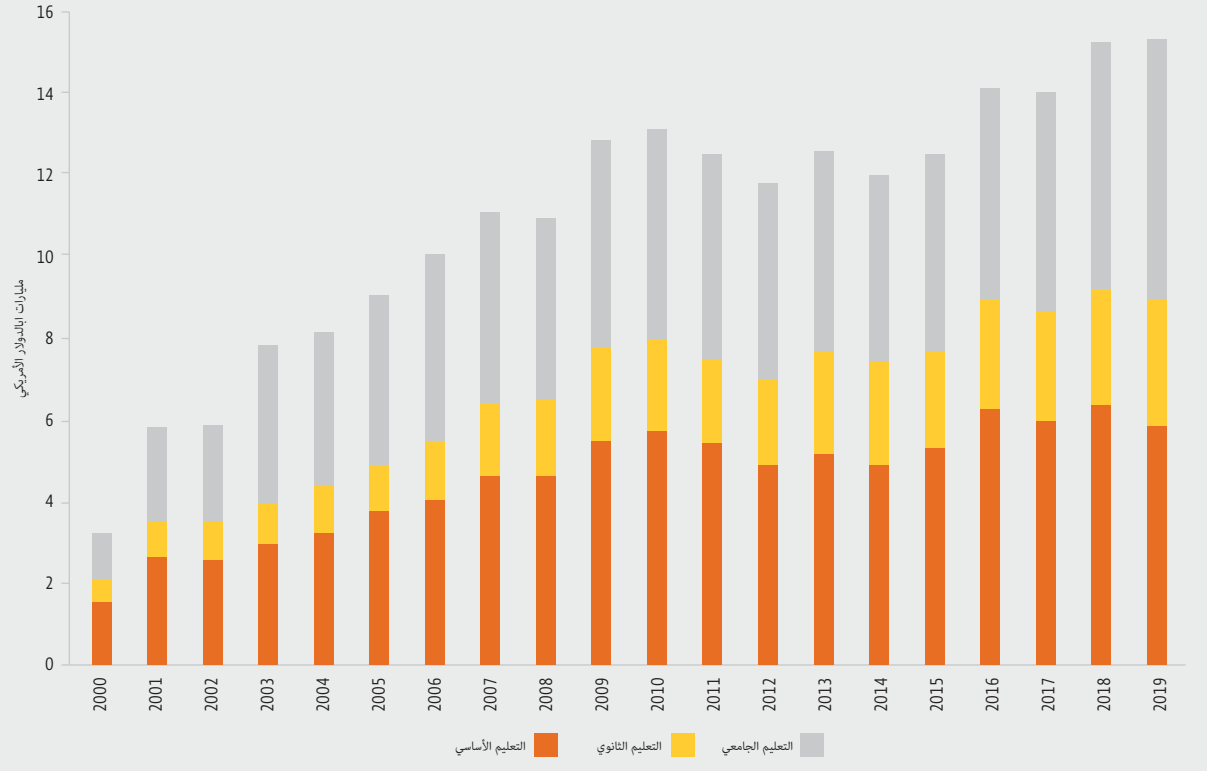
الإنفاق على المساعدات

منذ وقت طويل أي في العام 1970، حدّد قرار صادر عن الأمم المتحدة هدفًا للمساعدة الإنمائية الرسمية هو 0.7٪ من الدخل القومي الإجمالي. وكان هذا الهدف نقطةً مرجعيةً لأعضاء لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (DAC) (OECD, 2021a). ومع ذلك، بقيت المساعدة الإنمائية الرسمية تدور حول 0.3٪ من الدخل القومي الإجمالي منذ السبعينيات. ويقدّر التقرير العالمي لرصد التعليم أنّه لو تمّ تحقيق هذا الهدف، لكان 3.3 تريليون دولار أمريكي من المساعدة الإنمائية الرسمية الإضافية قد صُرف بين 1990 و2016.

من بين 30 دولةً عضو في لجنة المساعدة الإنمائية، أنفق كلّ من الدنمارك ولوكسمبورغ والنرويج والسويد والمملكة المتحدة أكثر من 0.7٪ في العام 2019. وفي العام 2020، وبعد أن أصبحت ألمانيا الدولة التالية في لجنة المساعدة الإنمائية ومجموعة السبع التي تحقّق الهدف، أعلنت المملكة المتحدة أنّها ستخفض إنفاقها إلى 0.5٪ اعتبارًا من العام 2021 (Loft and Brien, 2021). على أي حال، فإنّ المملكة المتحدة هي الدولة الوحيدة التي تخصّص حقوق السحب الخاصة، وهي من الأصول الاحتياطية الدولية التي يحتفظ بها صندوق النقد الدولي، كمساعدة إنمائية رسمية (Miller and Roger, 2021)، لذلك قد يكون تمّ المبالغة في تقدير إنفاقها.

وأحدث البيانات المتعلّقة بالمساعدات الدولية للتعليم هي لعام 2019، وهو العام الذي سبق انتشار جائحة كوفيد-19[1]. وقد ظلّ صرف المساعدات ثابتًا في العام 2019، مقارنةً بالعام 2018، عند 15.3 مليار دولار أمريكي. وقد قوبل الانخفاض في المساعدة للتعليم الأساسي بمقدار 504 مليون دولار أمريكي بزيادة في المساعدة للتعليم الثانوي (203 مليون دولار أمريكي) وللتعليم ما بعد الثانوي (358 مليون دولار أمريكي) (**الشكل 21.9 أ**). ونتيجةً لانخفاض طفيف في إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، واصلت حصّة التعليم اتجاهها

الشكل 21.9:
ارتفعت حصّة المساعدات المخصّصة للتعليم بشكل طفيف منذ العام 2015
أ. المساعدات للتعليم حسب المستوى، *2002-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_9

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية (2021) OECD-DAC CRS.

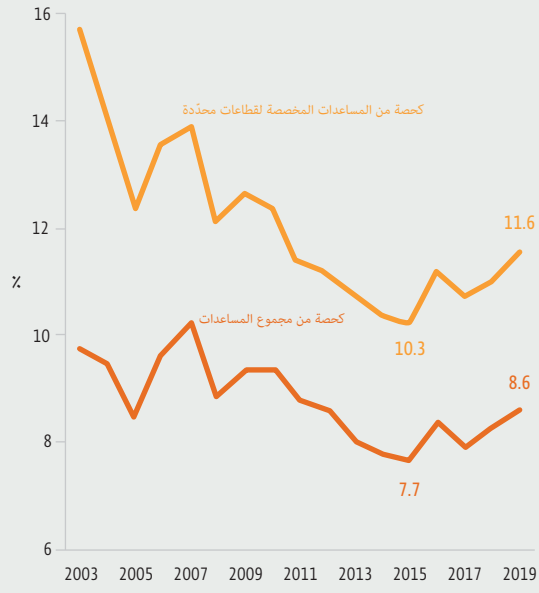
التتمّة في الصفحة التالية

1 للاطلاع على البيانات المفصّلة بشأن التعليم، أنظُر الجداول الخاصة بالمعونة في الملحق رقم

الشكل 21.9، تتمّة:

ارتفعت حصّة المساعدات المخصّصة للتعليم بشكل طفيف منذ العام 2015

ب. حصة التعليم من المساعدات، *2003-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_9

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية (OECD-DAC CRS (2021.

التصاعدي الذي بدأ في العام 2015، لتصل إلى 8.6٪ من إجمالي المساعدات و11.6٪ من المساعدات المخصّصة بشكل مباشر لقطاعات محدّدة (**الشكل 21.9 ب**).

تبلغ قيمة المساعدات للتعليم الأساسي لكلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائي 14 دولارًا أمريكيًا في البلدان المنخفضة الدخل (أو 29٪ من مبلغ 48 دولارًا أمريكيًا الذي تنفقه الحكومات على كلّ طفل، على الرغم من أنّه، كما سيناقش لاحقًا، لا يمرّ سوى جزء ضئيل من المساعدات عبر الحكومات) و8 دولارات أمريكية في البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى. وبالنسبة إلى الشباب في سن التعليم الثانوي، يصل هذا المبلغ إلى 7 دولارات أمريكية في البلدان المنخفضة الدخل و3 دولارات أمريكية في البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى.

لا تزال فعاليّة المساعدات مفهومًا بعيد المنال

إنّ المبالغ الصغيرة من المساعدات المصروفة تجعل مسألة الفعالية أكثر أهميّةً من أي وقت مضى. وبما أنّ معنى فعاليّة المعونة يختلف بين الأشخاص، فقد يؤدي ذلك إلى استنتاجات متناقضة. وهناك تعريفات أربعة توفّر إطارًا مفيدًا لبناء فهم مشترك بين مختلف الفئات المستهدفة (Janus et al., 2020) (**الجدول 21.1**).

والتعريف الأوّل شائع بين العاملين في مجال التنمية. وهو يستند إلى مبادئ فعاليّة المعونة التي تمّ الاتفاق عليها في إعلان باريس في العام 2005 وتمّ تكييفها في منتدى بوسان رفيع المستوى في العام 2011، الذي أُطلقت فيه الشراكة العالمية من أجل تعاون فعّال في مجال التنمية ووُضعت المؤشرات ذات الصلة (الجدول 21.2). والافتراض الكامن وراء هذه المبادئ هو أنّ تأثير المعونة على التنمية سيزداد إذا عكست الإجراءات المتّخذة من قبل المانحين والدولة ملكيّة أولويّات التنمية، والتركيز على النتائج، والشفافية والمسؤولية المشتركة، والشراكات الإنمائية. وكلّ ثلاث سنوات، يتمّ رصد إطار العمل الذي يضمّ 12 مجموعةً من المؤشرات (OECD and UNDP, 2014, 2016, 2019). وفي حين أنّ المبادئ تلقى صدى بين شركاء التنمية، قد يكون هذا التعريف لفعاليّة المعونة ضيقًا. وقد لا يكون الالتزام بالمبادئ ضروريًا أو كافيًا لكي يكون للمعونة أثر، نظرًا لتعقيد عملية التنمية. والعديد من المؤشرات ذاتية ومتنازع عليها، وبالتالي قد لا تعكس الالتزام الفعلي بالمبادئ.

أمّا التعريف الثاني فهو شائع في المجتمع الأكاديمي. وتحلّل الأبحاث المبنية على عدّة دول أو على السلاسل الزمنية الآثار الكليّة للمعونة على النمو أو الفقر، على سبيل المثال. وقد قامت هذه الأبحاث أيضًا بدراسة الآثار الجانبية السلبيّة للمعونة، لا سيّما كيف تقوم بتغيير الأسعار أو الحوافز وتحويل النشاط الاقتصادي إلى قطاعات قد تقوّض إمكانات نموّ البلدان على المدى الطويل. وتميل هذه المقاربة إلى النظر إلى ما هو أبعد من المعونة أي إلى التأثير النسبي لجميع التدفّقات المالية إلى بلد ما. ومع ذلك، فإنّ التركيز على النموّ كنتيجة للمعونة قد لا يكون كافيًا؛ فالمعلومات عن آليّات النمو مهمّة أيضًا. علاوةً على ذلك، من الصعب عزو أي تأثير مرصود للمعونة حيث أنّ جودة البيانات غير كافية في معظم الأحيان. هذا ويصعب نمذجة العلاقة بين المعونة والآثار الكليّة، خاصةً وأنّ الآثار تتحقّق مع تأخّر كبير وعوامل كثيرة تتداخل وتلعب دورًا في الوقت نفسه.

التعريف الثالث شائع أيضًا في الأبحاث الأكاديمية الحديثة. وهو في صلب أجندة "ما الذي ينجح"، التي تركّز على فعاليّة التدخّلات والمشاريع الفردية. وتتميّز هذه المقاربة بمنهجيّة صارمة لتقييم أثر المشاريع، ولا سيّما

الجدول 21.1:

تعاريف فعاليّة المعونة

المستوى الكلي	1. المبادئ إعلان باريس الشراكة العالمية من أجل تعاون فعّال في مجال التنمية	2. الآثار الكليّة بيانات من عدّة دول البيانات ما دون الوطنية
المستوى الجزئي	4. المنظمات الإدارة العامة النتائج والتكييف	3. التدخّلات مراقبة النتائج التقييمات التجريبية
	الأنشطة	النتائج

المصدر: Janus et al. (2020).

الجدول 21.2:

التطابق بين مؤشري رصد باريس وبوسان لفعالية المعونة

مؤشرات باريس	مؤشرات بوسان
1. تضع الدول استراتيجيات إنمائية وطنية ذات أولويات استراتيجية واضحة.	
2. تضع البلدان أنظمةً ائتمانيةً وطنيةً موثوقةً أو برامج إصلاح لتحقيقها.	
4. توفّر البرامج المنسقة التي تتماشى مع استراتيجيات التنمية الوطنية الدعم لتنمية القدرات.	
3. يقوم المانحون بمواءمة مساعداتهم مع الأولويات الوطنية وتوفير المعلومات اللازمة لإدراجها في الميزانيات الوطنية.	
6. تُستخدم الهياكل الوطنية لتنفيذ برامج المعونة بدلًا من الهياكل الموازية التي تنشئها الجهات المانحة.	**الملكية والنتائج** 1. يركّز التعاون الإنمائي على النتائج التي تلبّي أولويّات البلدان النامية 6. المساعدات هي عبر الميزانيات التي تخضع للتدقيق البرلماني
5 أ. كخيار أوّل، تستخدم الجهات المانحة الأنظمة الائتمانية الموجودة أصلًا في البلدان المستفيدة.	9 أ. الجودة
5 ب. كخيار أوّل، تستخدم الجهات المانحة أنظمة المشتريات الموجودة في البلدان المستفيدة.	9 ب. استخدام نظم الإدارة المالية العامة والمشتريات في البلدان النامية
8. لا ترتبط المساعدات الثنائية بالخدمات التي تقدّمها الجهة المانحة.	10. المعونة غير مقيّد
11. لدى البلدان أطر تقييم شفافة وقابلة للقياس تسعى إلى قياس التقدّم المحرز وتقييم النتائج.	**الشفافية والمساءلة المتبادلة** 4. الشفافية: المعلومات عن التعاون الإنمائي متاحة للجمهور 5. التعاون الإنمائي أكثر قابليةً للتنبؤ
7. يتمّ صرف المساعدات وفقًا للجداول الزمنية المتّفق عليها.	5 أ. القدرة على التنبؤ السنوي = نسبة المساعدات التي يتمّ صرفها خلال السنة المالية التي تمّ فيها تقريرها من قبل مقدّمي التعاون
12. تقيّم الاستعراضات المنتظمة التقدّم المحرز في تنفيذ التزامات الخاصة بالمعونة	5 ب. القدرة على التنبؤ على المدى المتوسط = نسبة المساعدات التي تغطيها خطط الإنفاق الإرشادية المقدّمة على مستوى الدولة 7. تعزيز المساءلة المتبادلة من خلال الاستعراضات الشاملة **الشراكات التنموية الشاملة** 2. يعمل المجتمع المدني في بيئة تزيد من مشاركته ومساهمته في التنمية 3. مشاركة ومساهمة القطاع الخاص في التنمية 8. المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة
9. يتمّ تقديم المعونة من خلال برامج متجانسة يتمّ تنسيقها بين الجهات المانحة.	
10 أ. يجري المانحون مهامهم الميدانية بالتعاون مع الدول المستفيدة.	
10 ب. تُجري الجهات المانحة عملها التحليلي حول الدول مع البلدان المستفيدة	

المصدر: منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2014).

التجارب العشوائية المضبوطة، وبجمع النتائج من خلال التحليلات الوصفية والمراجعات المنهجية.

ويتمثّل مكمن الضعف الرئيسي لهذه المقاربة والذي نوقش على نطاق واسع في قابلية تعميم نتائجه. كما ويُشكك في ما إذا كان من الممكن تعميم النتائج على نطاق واسع خارج البيئة المضبوطة التي نُفّذت فيها المشاريع والتقييمات، من دون أخذ عوامل الاقتصاد السياسي في الحسبان.

أمّا التعريف الرابع، والذي قد يبدو الأضيق، فهو أكثر التعريفات التي يتمّ إهمالها. وهو يشير إلى كيفية إدارة المنظّمات التنموية وإلى تأثير إجراءاتها على تحسين فعاليّة المعونة. هل "تطبّق المنظمات ما تبشّر به"؟ بمعنى آخر، هل إنها تطبّق المعرفة التي تولّدها النتائج في عمليّاتها؟ هل تتأثّر بالتفكير التراكمي والضغوط السياسية؟

البعد الذي لم يتمّ تناوله في هذا الإطار، والذي يركّز بشكل أساسي على العلاقة بين المانح والمستفيد، هو مدى فعاليّة المعونة والعمل الجماعي في توفير منافع عامة على مستوى العالم. وغالبًا ما يفشل المانحون في التنسيق مع بعضهم البعض أو يركبون بالمجان في مساهمات الآخرين.

ويركّز النقاش التالي على التعريف الأول ومبادئه الأربعة والمؤشرات ذات الصلة. وتميل هذه المبادئ إلى وصف السياسات العامة للجهات المانحة، وليس السياسات الخاصة بالتعليم. وفقًا لذلك، يستخدم النقاش مؤشّرات إضافية تساعد في تقريب المناقشة من سياق التعليم.

الشكل 21.10:

جزء ضئيل فقط من المساعدات الثنائية يمرّ عبر الحكومات المستفيدة

المساعدات للتعليم وللتعليم الأساسي، حسب القناة ونوع المانحين،

2019-2017



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_10

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية OECD-DAC CRS (2021).

الملكية: بينما تكيّف الجهات المانحة تدخّلاتها وفقًا للأولويات الوطنية، انخفض مستوى الدعم للميزانية واستخدام الميزانيات الوطنية

ترتبط قضايا الملكيّة بالاستدامة. وقد لا تكون مقاربة المعونة القائمة على المشاريع مرتبطةً ارتباطًا وثيقًا بأولويّات المستفيدين، على الرغم من أنّها مناسبة من منظور المانحين. وقد يكون هناك نقص في الأحكام التي تضمن قيام الحكومات بإدماج نتائج المشاريع والبناء عليها.

ويتمّ قياس التقدّم المحرز نحو تحقيق مبدأ بوسان للملكيّة من خلال ثلاث مجموعات من المؤشرات: التطابق مع الأولويات، وما إذا كانت المعونة تقَدّم ضمن الميزانيات، واستخدام الأنظمة والميزانيات الحكومية. أمّا المعونة المقيّدة، وهي المؤشر الرابع، فلم تتمّ مناقشتها هنا.

المؤشر الأول هو التطابق مع أولويات التنمية الوطنية ويمكن أن يشير إلى كافة مراحل العمليّة، من تحديد الأهداف إلى تقييم النتائج. ويمكن دراسة هذا التطابق على مستوى استراتيجية الدولة أو على مستوى المشاريع. وبشكل عام، وجدت مراجعة للشراكة العالمية من أجل تعاون فعّال في مجال التنمية GPEDC لعام 2018 أنّ 93٪ من شركاء التنمية "يراعون أولويات التنمية التي تمّ تحديدها بشكل مشترك مع الدولة الشريكة" لكن 65٪ منهم فقط "يستخدمون البيانات والإحصاءات الحكومية للإبلاغ عن مؤشرات نتائج الاستراتيجية". وعلى مستوى المشاريع، 62٪ من المشاريع مبني على خطط التنمية الوطنية القطاعية أو الوزارية (OECD and UNDP, 2019). ومع ذلك، فإنّ هذه المعلومات ليست متاحةً لقطاع التعليم بشكل محدّد.

والمؤشر الثاني هو إلى أي مدى تُعدّ المعونة "ضمن الميزانية" وبالتالي تخضع للتدقيق البرلماني. ولا ينبغي تفسير مصطلح "ضمن الميزانية" حرفيًا. فهو يعني أنّ وكالة التنمية قد سجّلت التمويل المخطط له في الميزانية التي وافق عليها البرلمان. ولا يشير إلى ما إذا كانت هذه الوكالة قد استخدمت عمليّة ميزانية الحكومة المستفيدة لصرف الأموال. ووفقًا لمراجعات الشراكة العالمية من أجل تعاون فعّال في مجال التنمية، ارتفعت نسبة المساعدات المسجّلة ضمن الميزانية والخاضعة للتدقيق البرلماني من 57٪ في 2011 إلى 66٪ في 2016 لكنّها انخفضت إلى 61٪ في 2018 (Li et al., 2018).

أمّا المؤشر الثالث فهو استخدام النظم والميزانيات الحكومية. ويُظهر تحليل أُجري حول كيفيّة توفير المعونة في 2017-2019 أنّ 12٪ فقط من إجمالي مساعدات الجهات المانحة الثنائية المخصّصة للتعليم و8٪ من المساعدات التي خُصّصت للتعليم الأساسي قد تمّ صرفها عبر الحكومات المستفيدة؛ وتصل الحصص إلى 17٪ و20٪ على التوالي إذا تمّت إضافة المعونة التي تمرّ من خلال الشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE)، لأنّها تميل إلى صرف الأموال من خلال الحكومات. على النقيض من ذلك، وفّرت الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف 54٪ من إجمالي المساعدات للتعليم و41٪ من المساعدات للتعليم الأساسي عبر الحكومات المستفيدة (**الشكل 21.10**).

وقد استخدمت الجهات المانحة الثنائية مجموعةً متنوّعةً من القنوات لتقديم المعونة للتعليم الأساسي. ففي العام 2019، مرّت 66٪ من المساعدات الكندية و88٪ من المساعدات النرويجية و76٪ من المساعدات السويدية عبر منظمات متعدّدة الأطراف. وقد قدّمت فرنسا 50٪ من مساعداتها، وجمهورية كوريا 54٪ من خلال مؤسساتها الحكومية. وكان لسويسرا الحصّة الأكبر من المساعدات للتعليم الأساسي، أي 52٪ تمّ توفيرها من خلال منظمات غير حكومية. أمّا الولايات المتحدة فقد صرفت الحصّة الأكبر من خلال مؤسسات القطاع الخاص أي 32٪. وقد سجّلت المملكة المتحدة ثاني أعلى حصّة بنسبة 9٪.

ومقياس بديل آخر ذات صلة في قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين للجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي هو "نوع" المساعدة. فمن إجمالي المساعدات في 2017-2019، شكّلت المساهمات الأساسية والبرامج والأموال المجمّعة 12٪ فيما شكّل دعم الميزانية المخصّص للتعليم 4٪. وتُعدّ الشراكة العالمية من أجل التعليم مثالًا رئيسيًا على المقاربة الأخيرة (**الإطار 21.1**). على عكس ذلك، شكّلت التدخّلات المبنيّة على المشاريع نحو 50٪ كما وشكّل الخبراء الدوليون 9٪ (**الشكل 21.11**).

كما ذُكر سابقًا، من مقاييس التي تشير إلى استعداد المانحين لوضع المساعدة "ضمن الميزانية" هو الاستعداد لتخصيص الأموال من خلال الدعم المباشر

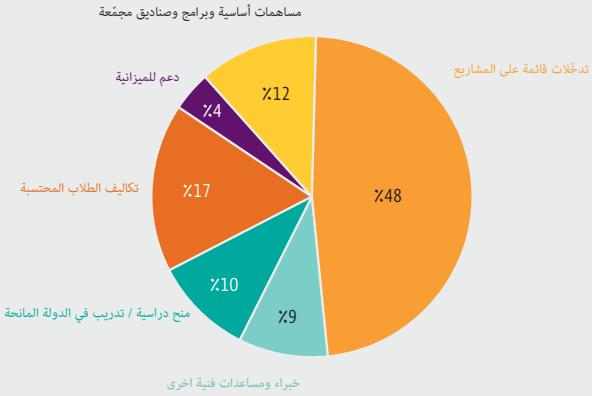
للميزانية. وبين العامين 2002 و2019، انخفضت حصّة هذا الدعم بمقدار الثلثين بين جميع الجهات المانحة (من 6.6٪ إلى 2.5٪) وبنسبة ثلاثة أرباع بين المانحين في لجنة المساعدة الإنمائية. وقد صرف الاتحاد الأوروبي 32٪ من مساعداته من خلال الدعم المباشر للميزانية في العام 2002، ولكن في العام 2019 بلغت الحصّة 3٪ (**الشكل 21.13 أ**). وقد توقّفت المملكة المتحدة، التي صرفت 19٪ من معونتها في العام 2003 من خلال الدعم المباشر للميزانية، عن استخدام هذه الطريقة في العام 2017، وكانت السويد قد قامت بذلك في العام السابق (**الشكل 21.13 ب**). ومع ذلك، فتمّ الاعتراف بأنّ لدعم الميزانية فوائد يفتقر إليها دعم المشاريع، ولا سيما لناحية الرفع من المساءلة والشفافية في إعداد الميزانية وتعزيز القدرات (Caputo et al., 2011; Dijkstra, 2018; Koch et al., 2017).

وفي ما يتعلّق بالمؤشر الذي يقيس النسبة المئوية للمساعدات التي تمرّ عبر أنظمة الإدارة المالية والمشتريات العامة، تبيّن أنّ 53٪ فقط من شركاء التنمية يستخدمون أنظمة الدولة لتنفيذ الميزانية وإعداد التقارير المالية والتدقيق والمشتريات. ومن المرجّح أن تستخدم بنوك التنمية المتعدّدة الأطراف هذه

الشكل 21.11:

تفضّل الجهات المانحة التدخّلات القائمة على المشاريع

المساعدات للتعليم حسب النوع، *2017-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_11

المصدر: تحليل الفريق العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية (2021).

الإطار 21.1:

الشراكة العالمية للتعليم هي مثال على الجهود المبذولة للالتزام بمبادئ فعاليّة المعونة

تمّ تشكيل الشراكة العالمية للتعليم كجهد جماعي رئيسي لمعالجة المسائل الأساسية المتعلّقة بفعاليّة المعونة في التعليم، مثل التوافق مع الخطط الوطنية لقطاع التعليم والمراجعات المشتركة للقطاع. وبين العامين 2003 و2020، وافقت على منح مخصّصة للتنفيذ بقيمة إجمالية قدرها 6.4 مليار دولار أمريكي، بما في ذلك مليار دولار أمريكي تمّت الموافقة عليه في العام 2020 (GPE, 2021). وكانت هذه هي المرّة الثانية التي تتجاوز فيها المنح المعتمدة مليار دولار أمريكي منذ العام 2013. وقد سمح العدد الكبير من المنح التي تمّت الموافقة عليه في العام 2013 للشراكة العالمية للتعليم الحفاظ على معدّل عالي لصرف الأموال، يصل إلى حوالي 500 مليون دولار أمريكي سنويًا، بين العامين 2015 و2017. ومع ذلك، تباطأ نموّ الموافقات التراكمية على المنح بشكل كبير، إلى أقلّ من 10٪، بين العامين 2015 و2019. كما وانخفض الحجم السنوي للمنح المصروفة بنسبة 38٪ بين فترتي 2014-2017 و2018-2019.

ويبلغ الفارق بين الموافقات وعمليات الصرف حوالي ثلاث سنوات. وفي ظلّ الظروف الحالية، ينبغي أن يؤدّي الحجم الكبير للمنح التي تمّت الموافقة عليها في العام 2020 إلى تسريع الصرف. وارتفع إجمالي المبالغ المصروفة من 237 مليون دولار أمريكي في العام 2019 (أو 4.6٪ من إجمالي المساعدات للتعليم الأساسي إلى البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسّط الأدنى أو إلى بلدان غير محدّدة، وهو انخفاض من نسبة 11.4٪ في العام 2014) إلى 411 مليون دولار أمريكي في العام 2020 (**الشكل 21.12**). وكان من المتوقّع أن تزداد عمليّات الصرف بشكل أسرع في العام 2021.

وقد يكون الانتقال إلى إطار التمويل الجديد للشراكة العالمية للتعليم قد ساهم في تباطؤ صرف الأموال. وعلى الرغم من عدم وجود دليل مباشر في ما يتعلّق بالشراكة العالمية للتعليم، فإنّ التقييم المؤسسي لشبكة تقييم أداء المنظمات المتعدّدة الأطراف لآلية تمويل عالمية أخرى هي الصندوق العالمي لمكافحة مرض الإيدز والسلّ والملاريا، اشار إلى أنّ تحوّل الصندوق إلى نموذج تمويل جديد قد يكون قد ساهم في صرف أموال أقلّ من المتوقّع (MOPAN, 2017).

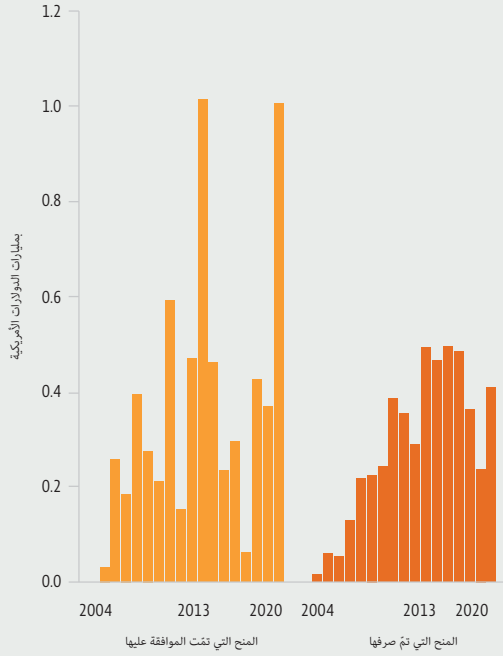
ويظهر المؤشر الرئيسي للنشاط المستقبلي للشراكة العالمية للتعليم، وهو مساهمات الجهات المانحة في صندوق الشراكة، والتي تلحق بالالتزامات التي تمّ التعهّد بها في جولات التجديد، إلى أنّه لا بد لمستويات الصرف من أن ترتفع أكثر. وفي مؤتمر التمويل للشراكة العالمية للتعليم المُنعقد في شباط/فبراير 2018، تعهّد المانحون بتقديم مليار دولار أمريكي بين 2018 و2020 إضافةً إلى لما تعهّدوا به في فترة السنوات الثلاث السابقة، أي من 2015 إلى 2017. وفي أعقاب المؤتمر، كان إجمالي مساهمات المانحين في صندوق الشراكة العالمية للتعليم في العام 2018 (أي 638 مليون دولار أمريكي) أعلى بنسبة 50٪ من متوسّط مساهمة المانحين خلال الفترة 2007-2017 (أي 426 مليون دولار أمريكي)، على الرغم من أنّه شكّل زيادةً بلغت 15٪ فقط عن ثاني أعلى عام (أي 553 مليون دولار أمريكي في العام 2014). ولا تعكس المنح التي تمّت الموافقة عليها في العام 2019 المستوى القياسي لمساهمات المانحين في صندوق الشراكة العالمية للتعليم في العام 2018. من جهة أخرى، وعن غير قصد، سمحت الموافقات والمدفوعات التي كانت أبطأ من المتوقّع في 2018-2019 للشراكة العالمية للتعليم بالاستجابة بسرعة لأزمة جائحة كوفيد-19 في العامين 2020 و2021.

وفي تموز/يوليو 2021، في عمليّة تجديد مواردها للفترة 2021-2025، جمعت الشراكة العالمية للتعليم 4 مليارات دولار. ومع تحوّلها إلى استراتيجية ونموذج تمويل جديدين حتى العام 2025، سيكون من الضروري أن تتجنّب العقبات التي أدّت إلى إبطاء صرف الأموال في 2018-2019 ومعالجة المسائل الأساسية المتعلّقة بالفعاليّة. من ناحية أخرى، ترفع الشراكة العالية للتعليم من التكاليف، لأنّها تعمل كوسيط بين المانحين الثنائيين ووكلاء المنح المتعدّدي الأطراف- ومنهم جهة واحدة هي البنك الدولي، تدير 75٪ من مجموع المنح. من ناحية أخرى، تحسّن الشراكة العالمية للتعليم عمليّة صنع القرار، ممّا يؤدي إلى مخصّصات أفضل استهدافًا لأشدّ البلدان فقرًا من مخصصات معظم الجهات المانحة الأخرى (AKMAL ET AL., 2021).

الشكل 21.12:

تباطأت موافقات الشراكة العالمية للتعليم وعمليّات صرف أموالها في 2019-2015

الموافقات على المنح وصرف الأموال سنويًا للشراكة العالمية للتعليم، *2020-2003*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_12

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات الشراكة العالمية للتعليم.

الأنظمة (57٪) تليها الجهات المانحة الثنائية في لجنة المساعدة الإنمائية (55٪) والصناديق الرأسية (40٪) ووكالات الأمم المتحدة (12٪). ويُعدّ استخدام الأنظمة أكثر شيوعًا في البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى منه في البلدان ذات الدخل المنخفض (OECD and UNDP, 2019). والنتائج غير متوفّرة للمساعدات في مجال التعليم.

التركيز على النتائج: لا يزال تخصيص المساعدات وفقًا للحاجة يمثّل تحديًا

على المعونة الفعّالة أن تؤدي إلى نتائج تنموية. وبينما يمكن رصد النتائج، غالبًا ما يكون من الصعب، حتى بعد البحث المضني، ربطها بالمعونة. فمن الصعب تقييم فعاليّة التدخلات المتعدّدة بناءً على الأدلّة المتاحة، حتى لو كانت الاستنتاجات حول تأثير التدخلات الفرديّة متاحة. ونظرًا إلى أنّه من الشائع تحديد النتائج ورصدها وفقًا للنوايا، فمن النتائج التي تتمّ مراقبتها عن كثب فعاليّة الاستهداف.

وكثيرا ما يُقال أنّه على المعونة أن تركّز على البلدان الأكثر احتياجًا، ليس فقط لتحقيق الإنصاف ولكن أيضًا لغايات الفعاليّة. ويركّز المؤشر 4.5.5 على النسبة المئوية للمعونة المخصّصة للتعليم التي تذهب إلى البلدان ذات الدخل المنخفض. وتميل تحليلات الاستهداف إلى التوقّف عند المستوى الوطني، ولكن قد تكون مفيدةً أيضًا على المستوى ما دون الوطني أو على مستوى الفئات السكانية أو حتى على المستوى الفردي. ولا إجماع حول المجالات أو المراحل التي يجب أن تركّز عليها المساعدات المخصّصة للتعليم. وتستمرّ المناقشات حول التركيز النسبي على ضمان تمتّع جميع الأطفال بحقّهم في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية مقارنةً بدعم الدول لتطوير جميع المراحل في أنظمتها التعليمية.

ولا تركّز أجندة فعاليّة المعونة نسبيًا على تحقيق التوزيع العادل لموارد المعونة. ومن حيث المبدأ، حتى مع مراعاة الاختلافات في سياسات المانحين، لا ينبغي تبرير التفاوت في المخصّصات. ولكن عمليًا تؤدي اعتبارات كثيرة إلى الانحراف عن هذا المبدأ. بالإضافة إلى ذلك، تمنع البيانات المتاحة أحيانًا إجراء تقييم دقيق للمساواة في صرف المساعدات.

ومن منظور إقليمي، يعيق تقييم الاستهداف عدم ارتباط قدر كبير ومتزايد من المساعدات بأي بلد مستفيد معيّن. فقد زادت حصّة المساعدات للتعليم الأساسي غير المربوطة ببلدان محددة من 11٪ في العام 2009 إلى 21٪ في العام 2019، أي من 0.6 مليار دولار أمريكي إلى 1.3 مليار دولار أمريكي. وهذا يصعّب تفسير الانخفاض الواضح في حصّة المساعدة للتعليم الأساسي في أفريقيا جنوب الصحراء، والتي انخفضت من ملياري دولار أمريكي إلى 1.4 مليار دولار أمريكي بين عامي 2009 و2014. وقد ارتفعت منذ ذلك الحين، لتصل إلى 1.7 مليار دولار أمريكي في العام 2019.

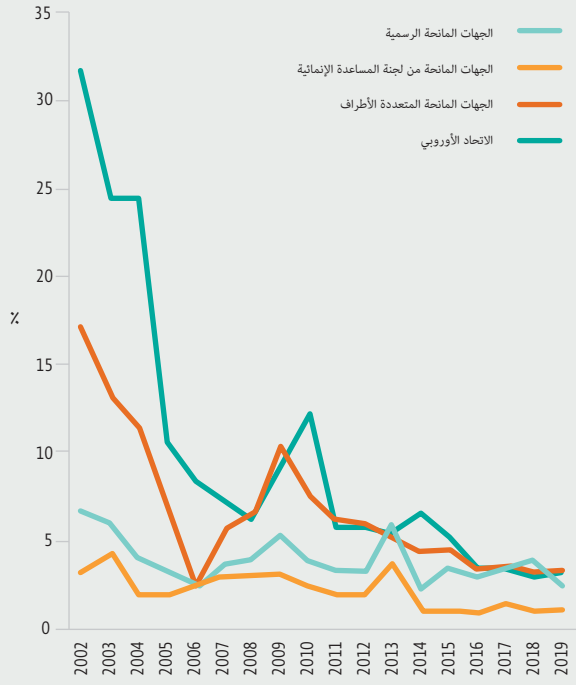
وهناك تفسيران معقولان لهذا الموضوع. أولًا، بين العامين 2009 و2019، بلغ متوسّط المساعدات المقدّمة إلى جهات مستفيدة غير محدّدة مليار دولار سنويًا. ومن هذا المبلغ، بلغ متوسّط الصرف السنوي للشراكة العالمية للتعليم نحو 366 مليون دولار أمريكي، وقد صُرف منها نحو 79٪ أي حوالي 290 مليون دولار أمريكي لصالح أفريقيا جنوب الصحراء. لذلك، فإنّ المساعدات التي يتمّ صرفها من قبل الشراكة العالمية للتعليم (والتي تسجّلها لجنة المساعدة الإنمائية على أنّها لجهات مستفيدة غير محدّدة) قد تفّسر جزءًا من التراجع الواضح في المساعدات لأفريقيا جنوب الصحراء. لكنّ هذا لا يشير إلى أنّ المساعدات لأفريقيا جنوب الصحراء في تزايد. والتفسير الثاني هو أنّ المساعدات قد تضاعفت من 0.8 مليار دولار أمريكي في العام 2009 إلى 1.6 مليار دولار أمريكي في العام 2018 في شمال أفريقيا وغرب آسيا لأنّ الصراعات والنزوح في العراق والجمهورية العربية السورية واليمن دفعت المانحين إلى إعادة تخصيص الموارد.

والفروق الإقليمية في حصّة الفرد من المساعدة المقدمة للتعليم الأساسي ليست كبيرةً باستثناء شمال إفريقيا وغرب آسيا. ويتمّ دعم النظام المدرسي الفلسطيني من خلال مساعدات وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى؛ ويعتبر نصيب الفرد كبيرًا أي حوالي 70 دولارًا أمريكيًا لكلّ طفل في العام 2017. حتى مع استثناء فلسطين، فإنّ

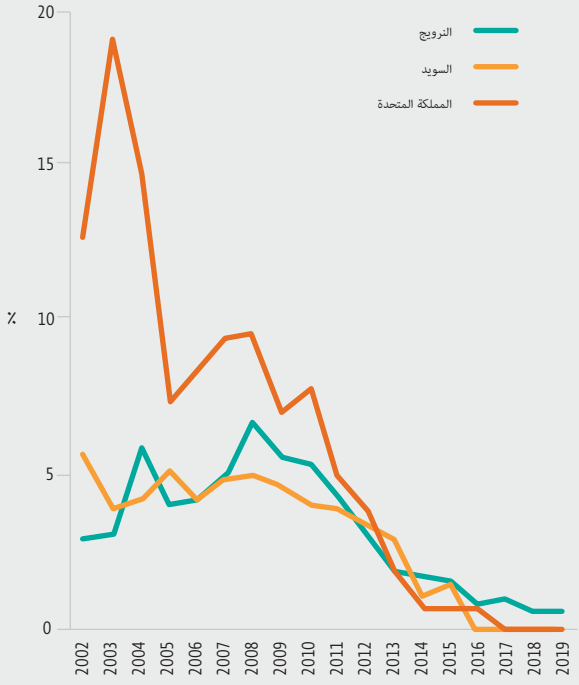
الشكل 21.13:

لم يعد الدعم المباشر للميزانية، وهو سمة مميّزة لفعاليّة المعونة، يحظى بالمكانة نفسها

أ. الدعم المباشر للميزانية كنسبة من إجمالي المعونة، *2002-2019*



ب. الدعم المباشر للميزانية كحصّة من إجمالي المعونة، جهات مانحة ثنائية مختارة، *2002-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_13

المصادر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية (2021) OECD-DAC CRS.

منطقة شمال أفريقيا وغرب آسيا هي المنطقة التي تتمتّع بأعلى مستوى من المساعدات لكلّ طفل وهي تبلغ 19 دولارًا أمريكيًا، أي ضعفي مستوى المساعدات لكلّ طفلٍ في إفريقيا جنوب الصحراء (11 دولارًا أمريكيًا) أو وسط وجنوب آسيا (7 دولارات أمريكية) (**الشكل 21.14**).

والتباين أكبر في حصة كلّ طفل من المساعدات داخل المناطق أو مجموعات الدخل القطرية، لا سيما مقارنةً بالحاجة. ففي أفريقيا جنوب الصحراء، تلقّت ليبيريا 80 دولارًا أمريكيًا لكلّ طفل في سنّ التعليم الابتدائي، أي نحو 10 أضعاف معدّل المنطقة (9 دولارات أمريكية) و5 أضعاف المتوسّط (18 دولارًا أمريكيًا). كما وتلقّت غينيا - بيساو وسان تومي وبرينسيبي مبلغًا أعلى بكثير من المعدّل. وبشكل عام، هناك علاقة ما بين الحاجة، معبرًا عنها من حيث متوسّط معدّل إتمام المرحلة الابتدائية، ومقدار المعونة التي يتلقّاها الفرد (**الشكل 21.15**). ومع ذلك، لا تزال الاختلافات كبيرة. فبوروندي ورواندا تتمتّعان بمعدلات مماثلة لجهة إتمام المرحلة الابتدائية لكنّ رواندا تلقت ثمانية أضعاف المعونة للفرد (26 دولارًا أمريكيًا مقابل 3 دولارات أمريكية). بالمقابل تلقت تشاد وجمهورية تنزانيا المتحدة القدر نفسه من المعونة للتعليم الأساسي لكلّ فرد، على الرغم من أنّ معدّل إتمام المرحلة الابتدائية أعلى بكثير في تنزانيا.

ولا شكّ في أنّ هذا التحليل يعاني من بعض محدوديات. فمعدّلات الإكمال هي مقياس قوي للحاجة ومتاح على نطاق واسع، ولكن لا بدّ من النظر في مقاييس أخرى على غرار نواتج التعلّم. ولا تقوم معدّلات المخصّصات بإعطاء صورة صحيحة عن توزيع المساعدات داخل بلد ما وللسكّان الأكثر عوزًا. كما أنّ المقارنة بين مستويات المعونة ومستويات العوز غير كاملة لأنّها لا تشمل خُمس المساعدات للتعليم الأساسي التي تذهب إلى جهات مستفيدة غير محدّدة. ومع ذلك، فإنّ هذه المقارنة ضرورية لأي خطة عمل تسعى إلى وضع هيكل تنسيق عالمي لتمويل التعليم.

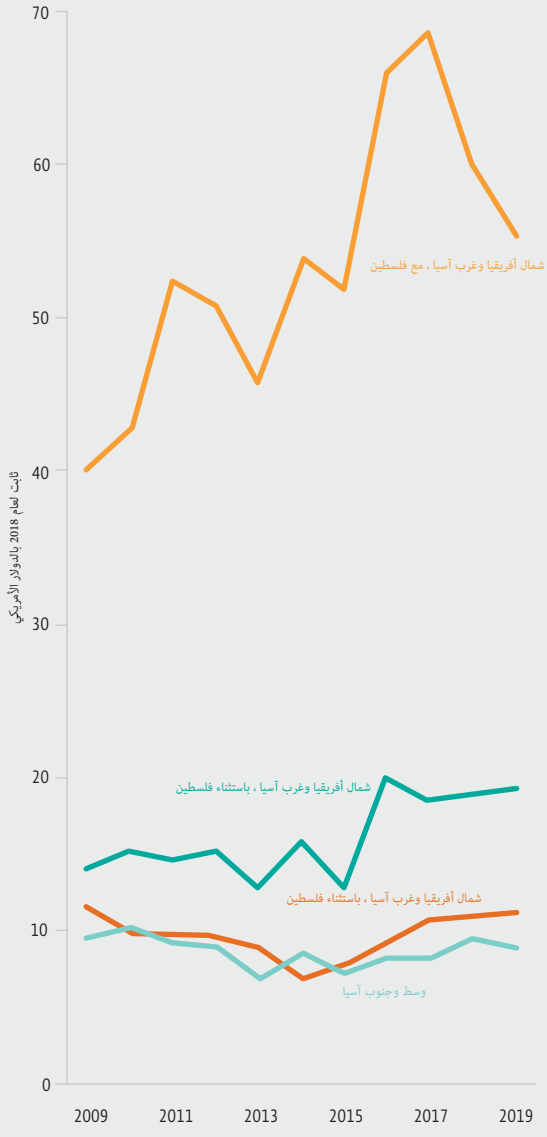
الشراكات: من المهمّ منع التجزّؤ

أقرّت خطّة عمل أديس أبابا لعام 2015 لتمويل أهداف التنمية المستدامة بأهميّة الشراكات بين أصحاب المصلحة في التمويل الخارجي. وتشمل الأمثلة الخاصة بالتعليم الشراكة العالمية للتعليم وصندوق "التعليم لا ينتظر". وتهدف هذه الآليّات إلى معالجة الانتقاد الشائع الموجّه ضدّ المعونة - أي أنّه يتم توزيعها عبر قنوات مجزّأة أو متداخلة أو معقّدة. وفي العام 2019، بلغ متوسّط عدد الجهات المانحة للبلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل 25 جهةً وتفاوتت الحصص من جهتين مانحتين في ولايات ميكرونيزيا الموحّدة إلى 37 جهةً في كينيا. وفي 23 دولةً من أصل 78، كان على الحكومات التعامل

الشكل 21.14:

حصّة كلّ طالب من المعونة أعلى في شمال إفريقيا وغرب آسيا منها في المناطق الأخرى

المعونة المقدّمة للتعليم الأساسي لكلّ طفل في سنّ الالتحاق بالمدرسة، مناطق مختارة، *2009-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_14

المصدر: تحليل الفريق العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية OECD-DAC CRS (2021).

مع أكثر من 30 جهةً مانحةً. وعلى الرغم من أنّ العلاقة بين عدد المانحين وحجم المساعدات هي علاقة إيجابية، إلا أنّ هناك تباينًا في أعداد المانحين بالنسبة إلى حجم المعونة. فعلى سبيل المثال، يبلغ عدد الجهات المانحة لكلّ من بوروندي والنيجر 23، لكنّ النيجر تتلقى 5 أضعاف المساعدات (**الشكل 21.16**). كما وتتلقى بابوا غينيا الجديدة وأوزبكستان القدر نفسه من المساعدات، أي حوالي 50 مليون دولار أمريكي، ولكن لأوزبكستان أكثر من ضعف عدد الشركاء المانحين.

وباستثناء الشراكة العالمية للتعليم واليونيسف، وكلاهما غير محدّد بوضوح في قاعدة بيانات منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فإنّ الجهات المانحة الخمس الأكبر للتعليم الأساسي - أي الاتحاد الأوروبي وألمانيا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة والبنك الدولي- توفّر 60٪ من المساعدات المقدّمة إلى التعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل. ومع ذلك، فإنّ التباين كبير بين كلّ دولة على حدة. فعلى سبيل المثال تبلغ مساعدات هذه الجهات المانحة 9٪ في إريتريا و93٪ في جمهورية الكونغو الديمقراطية (**الشكل 21.17**). وقد خصّصت الشراكة العالمية للتعليم حوالي 150 مليون دولار أمريكي لـ13 دولةً من أصل 29 دولةً منخفضة الدخل في العام 2019، وهو ما يمثل 16٪ من إجمالي المساعدات التي تلقّتها البلدان المنخفضة الدخل في ذلك العام.

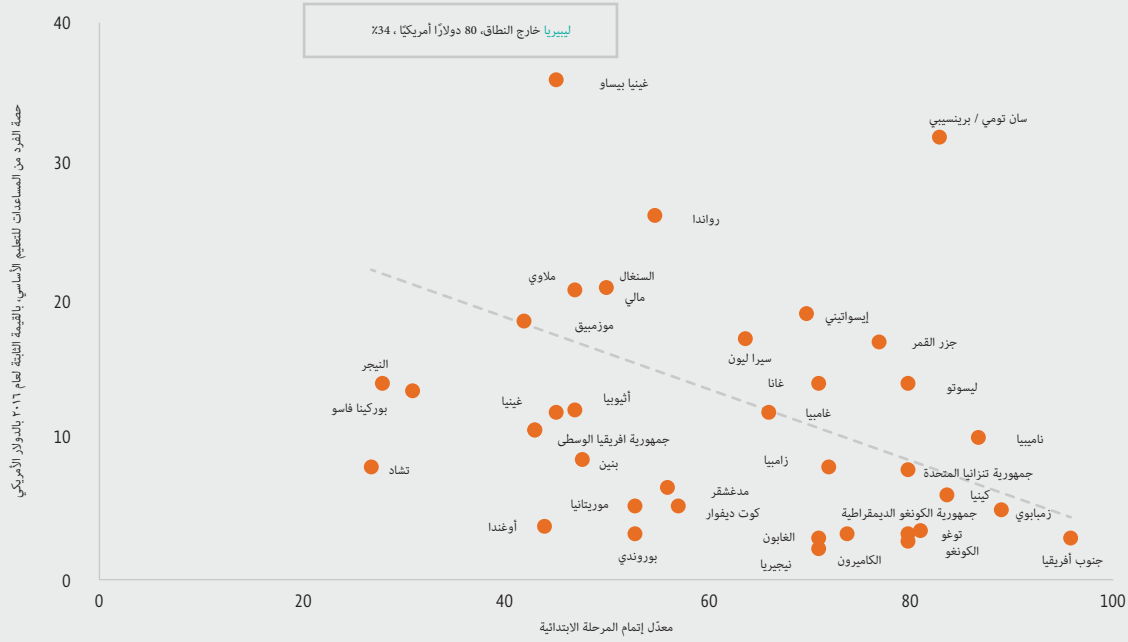
نظرًا إلى أنّ جهات مانحة كثيرة لا تعمل بشكل مباشر مع الحكومات، قد يكون لوجود أعداد كبيرة من الجهات المانحة للمساعدات الصغيرة، مع اختلاف متطلّبات الإبلاغ ودورات التخطيط، آثار سلبية كبيرة. فهي تشتّت الجهود، وتزيد من تكاليف المعاملات، وتضعف الملكيّة، وتضغط على القدرات، وتشوّه الحوافز في الإدارة العامة في البلدان المستفيدة، خاصةً إذا لم تكن آليات التنسيق بين المانحين راسخةً بشكل جيّد. وفي حين أنّ جهات مانحة عديدة قد تعزّز المساءلة عبر دفع بعضها البعض إلى الأداء بشكل أفضل، فقد تؤدّي أيضًا إلى إهدار الجهود. لذلك، تُعدّ الشراكات من مبادئ بوسان الأربعة، حتى لو كان التركيز على مشاركة المجتمع المدني والمساواة بين الجنسين ومشاركة القطاع الخاص.

وغالبًا ما يُطرح السؤال عمّا إذا كان ينبغي توجيه المزيد من المساعدة للتعليم عبر المنظّمات المتعدّدة الأطراف، حيث أنّ قراراتها المتعلّقة بتخصيص الأموال أقلّ تأثّرًا بالعلاقات التاريخية والجيوسياسية وعادةً ما تكون أكثر مراعاةً للاحتياجات. ويقوم المانحون الثنائيون بمنح التمويل من خلال هذه الجهات لقدرتها على سدّ الفجوات في الأماكن التي يصعب الوصول إليها. وتتمتّع المنظمّات المتعدّدة الأطراف أيضًا بقدرات تقنيّة وتنظيمية قويّة نسبيًا (Rose et al., 2013). لكنّ المانحين الثنائيين في لجنة المساعدة الإنمائية

الشكل 21.15:

يوجد تفاوت كبير بين الدول في حجم المساعدة لكلّ طالب

حصّة كلّ طفل من المساعدات المخصّصة للتعليم الأساسي ومعدّل إتمام التعليم الابتدائي، أفريقيا جنوب الصحراء، *2016*



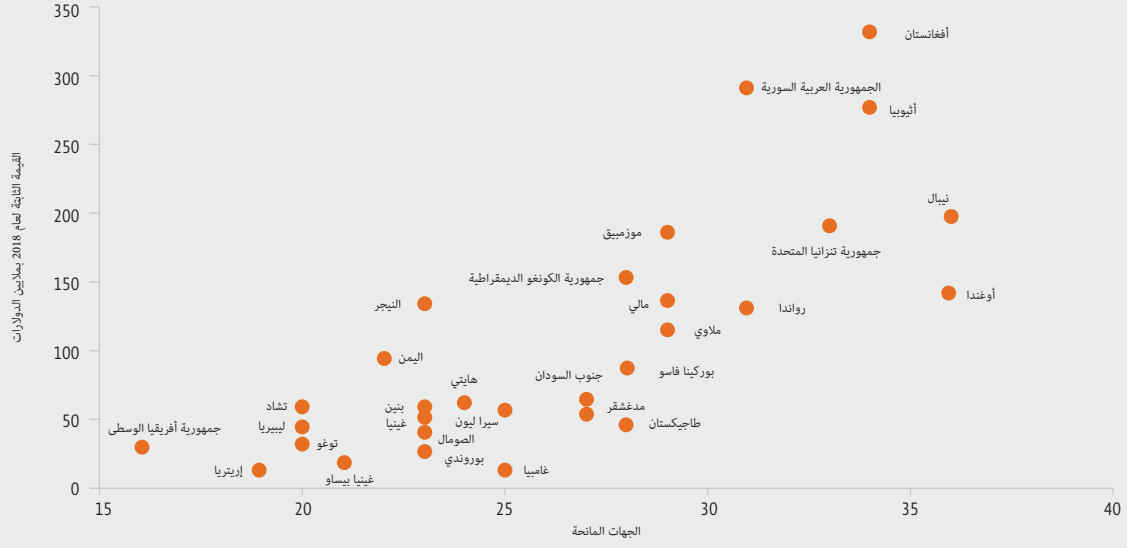
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_15

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية (OECD-DAC CRS (2021 وقاعدة بيانات عدم المساواة العالمية في التعليم.

الشكل 21.16:

في المتوسط، تنشط 25 جهةً مانحةً في كلّ بلد منخفض الدخل

عدد الجهات المانحة والمساعدات للتعليم، الدول المنخفضة الدخل، *2019*



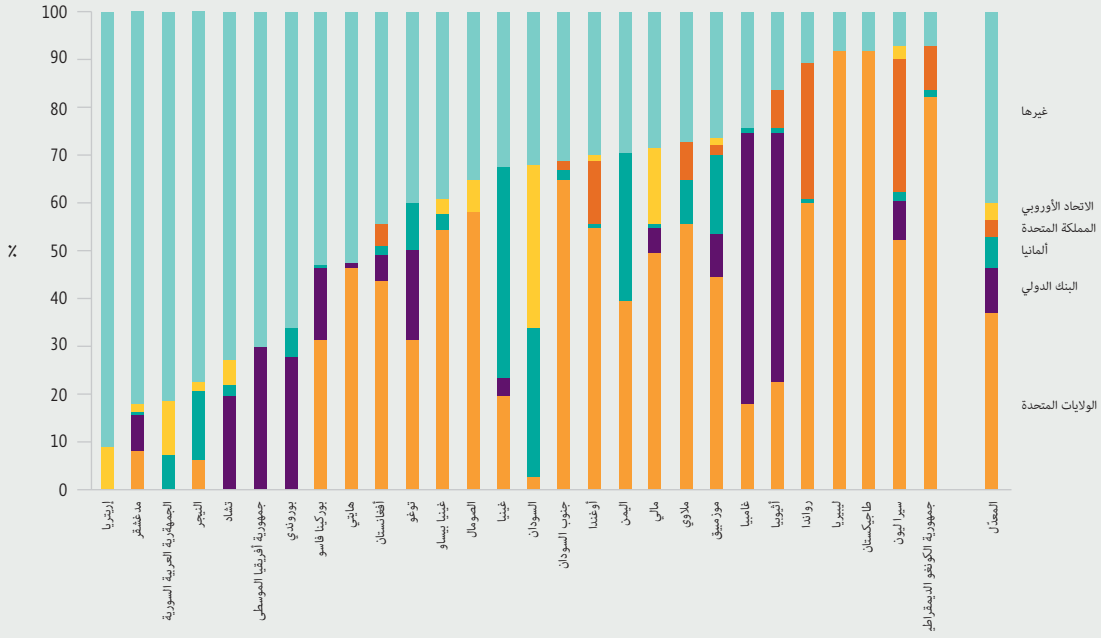
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_16

المصدر: تحليل الفريق العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية (OECD-DAC CRS (2021.

الشكل 21.17:

توفّر الجهات المانحة الخمسة الأكبر 60٪ من المساعدات للتعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل

تكوين المساعدات المخصّصة للتعليم الأساسي في البلدان المنخفضة الدخل، الجهات المانحة الخمسة الأكبر، *2017-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_17

المصدر: تحليل الفريق العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية OECD-DAC CRS (2021).

هم المصدر الرئيسي للمساعدة في التعليم، حيث مثّلوا 61٪ في المتوسّط من المساعدات للتعليم الأساسي والثانوي بين عامي 2003 و2019. وقد انخفضت الحصّة من حوالي 70٪ في العام 2007 إلى 57٪ في العام 2019، لكنّها تراجعت أساسًا لصالح المانحين الثنائيين من خارج لجنة المساعدة الإنمائية لا لصالح المانحين متعددي الأطراف (**الشكل 21.18**). ولكن كما ذُكر سابقًا، ليس من السهل تحديد الاتجاهات في ما يخصّ الحصص النسبية للمانحين الثنائيين والمتعدّدي الأطراف، حيث لا يحدّد نظام إبلاغ الدائنين صراحةً جهات مانحة على غرار الشراكة العالمية للتعليم واليونيسف.

وبالمقارنة، يتمّ صرف حجم ونسبة أكبر من المساعدات لقطاع الصحة والسكان من خلال جهات مانحة متعدّدة الأطراف على غرار الصندوق العالمي والتحالف العالمي للقاحات والتحصين Gavi. وقد زاد حجم هذه المساعدات من 2.2 مليار دولار أمريكي في العام 2003 إلى 9.9 مليار دولار أمريكي في العام 2019، بينما ارتفعت المساعدات للتعليم من 1.3 مليار دولار أمريكي إلى 4 مليار دولار أمريكي (**الشكل 21.19**). وقد ارتفعت حصص الجهات المانحة متعدّدة الأطراف من 19٪ إلى 29٪ في التعليم ومن 30٪ إلى 44٪ في قطاع الصحّة والسكّان. وعلى الرغم من أنّ عدم اكتمال البيانات المتعلّقة بالتعليم قد يفسّر جزءًا من الفجوة فهناك فرق واضح في بنى المعونة المقدّمة لكلّ قطاع من القطاعين.

الشفافية: لا تزال التحسينات على عمليّة الإبلاغ عن المساعدات معلّقة

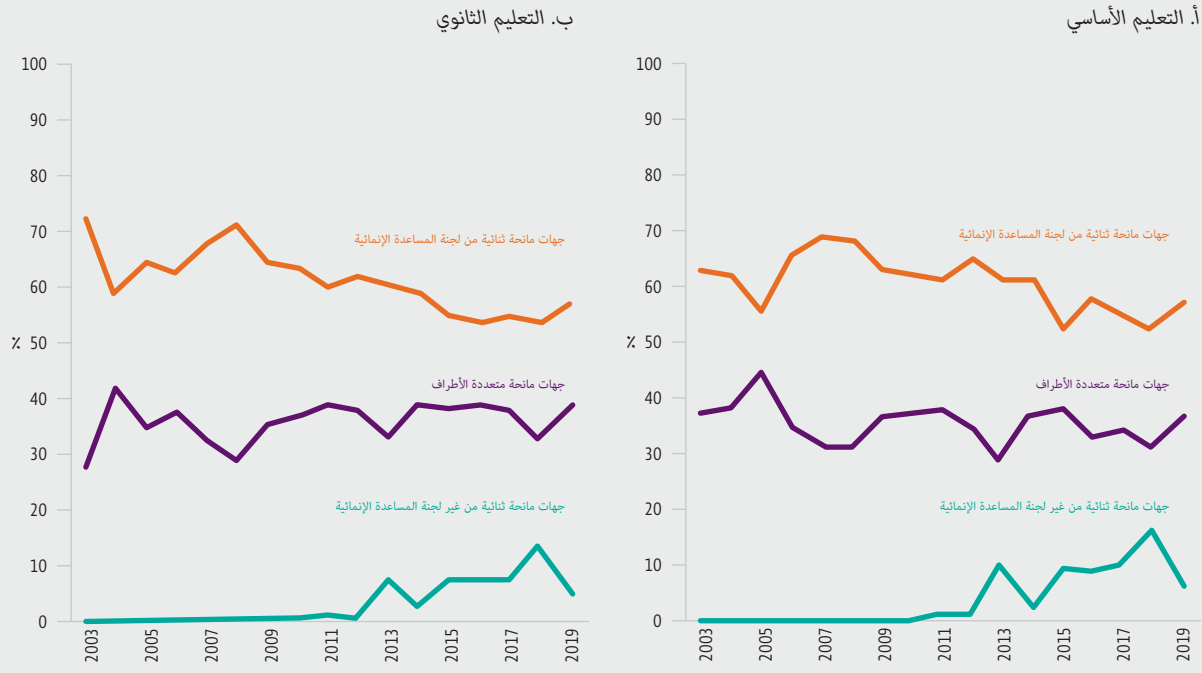
تحدّد قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية بوضوح جهةً من الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف الثلاث الأكبر في مجال التعليم، وهي البنك الدولي، ولكنّها لا تحدّد الطرفين الآخرين أي الشراكة العالمية للتعليم واليونيسف. وقد تمّ وضع رمز في العام 2019 لتحديد الشراكة العالمية للتعليم كجهة مانحة ولكن عندما أتى وقت إصدار نظام إبلاغ الدائنين في كانون الأوّل/يناير 2021، لم تكن المشكلة قد حُلّت بعد. واليونيسف مسجّلة كجهة مانحة ولكن ليس كجهة مستفيدة، في حين أنّ العديد من برامجها لا يتمّ تمويله عبر المساعدات الإنمائية الرسمية. وتعيق هذه الثغرات تحليل الأنماط والاتجاهات بشكل يعتمد على المعلومات.

والطريقة الوحيدة لفهم تدفّقات الشراكة العالمية للتعليم هي النظر في السجلات الخاصة بقنوات التمويل. وقد جمعت الشراكة العالمية للتعليم 459 مليون دولار أمريكي سنويًا من المانحين الثنائيين لقطاع التعليم على مدى السنوات الثلاث من 2017 إلى 2019. ومن هذا المبلغ، تلقّى التعليم الابتدائي 141 مليون دولار أمريكي. ولو كانت الشراكة العالمية قد سُجّلت كجهة مانحة، لكانت الجهة المانحة الثانية الأكبر، حيث تمثّل مساعداتها 16٪ من إجمالي المعونة التي تتلقاها البلدان المنخفضة الدخل. ويُظهر المزيد من التحليل أنّ

الشكل 21.18:

لا تزال نسبة الجهات المانحة الثنائية مرتفعة

توزيع المساعدات المخصّصة للتعليم حسب نوع الجهة المانحة، *2003-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_18

المصدر: تقديرات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء وبيانات آفاق الاقتصاد العالمي لصندوق النقد الدولي.

المانحين الثنائيين صرفوا 527 مليون دولار أمريكي لصالح الشراكة العالمية للتعليم في العام 2019، لكنّ البيانات التي أبلغت عنها الشراكة العالمية للتعليم تظهر صرف أموال بقيمة 226 مليون دولار أمريكي فقط. ويسلّط هذا التناقض الضوء على الفارق الزمني بين تواريخ صرف الأموال من قبل الجهات المانحة إلى الشراكة العالمية للتعليم (التي يتمّ تسجيلها في نظلم إبلاغ الدائنين) وبين تواريخ صرف الأموال من الشراكة العالمية للتعليم إلى وكلاء المنح (التي يتمّ تسجيلها في بيانات الشراكة العالمية للتعليم).

بالنسبة إلى الفترة بين 2017 و2019، أفاد نظام إبلاغ الدائنين عن مدفوعات من قبل اليونيسف بلغت 85 مليون دولار أمريكي سنويًا. ومع ذلك، فإنّ الرقم الذي أوردته اليونيسف في التقرير السنوي للعام 2019 بلغ 1.2 مليار دولار أمريكي، أو 21٪ من إجمالي إنفاقها. وثلاثة عوامل قد تفسّر هذا التناقض. أوّلًا، تأتي 28٪ من إيرادات اليونيسف من مصادر خاصة، وبالتالي لا يتمّ تسجيلها كمساعدات إنمائية رسمية. ثانيًا، 41٪ من نفقات اليونيسف الإجمالية أي 485 مليون دولار أمريكي، هي مرتبطة بالطوارئ وقد لا يتمّ تسجيلها كمساعدة إنمائية رسمية. أخيرًا، كسائر الجهات المانحة الرئيسية المتعدّدة الأطراف، لا تبلّغ اليونيسف عن الأموال المخصّصة والمواضيعية إلى نظام إبلاغ الدائنين (Tortora and Steensen, 2014; UNICEF, 2021).

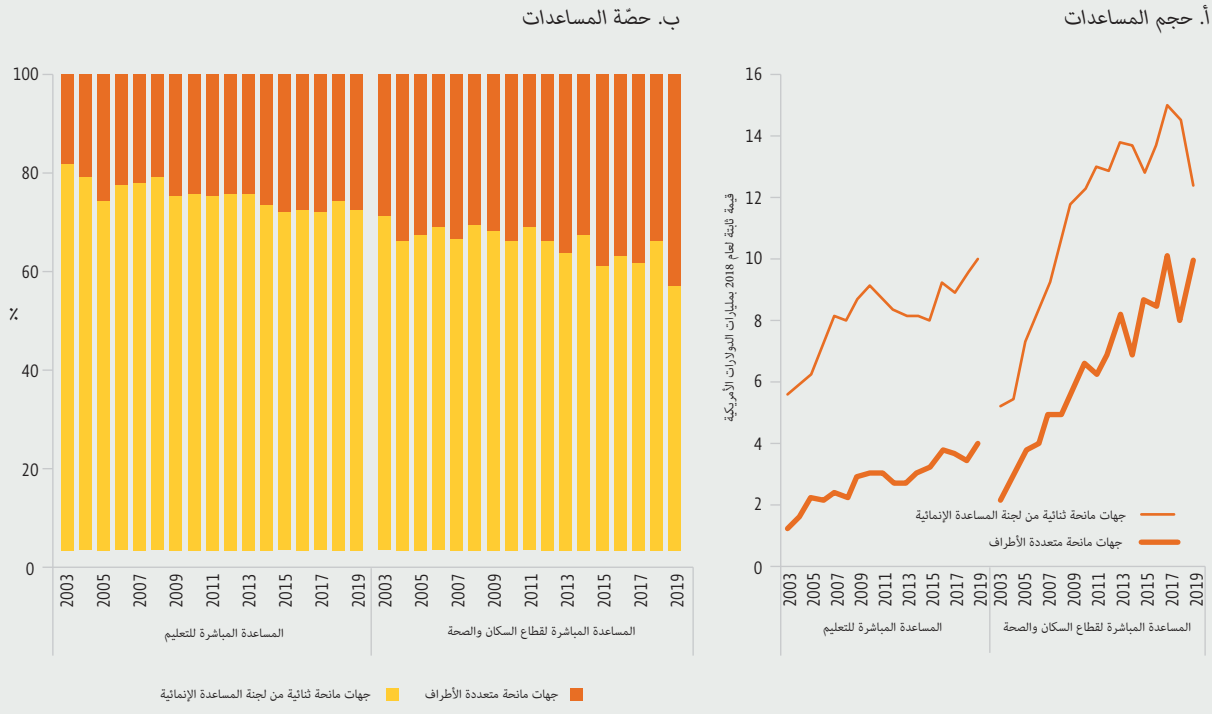
الخاتمة

لم تعد فعاليّة المعونة على رأس أولويات الجهات المانحة، كما كانت منذ 15 عامًا. والعديد من المبادرات التي حشدت المجتمع الدولي وأدّت إلى إعلان باريس، على غرار الدعم المباشر للميزانية والمقاربات القطاعية، لم تعد تحظى بالأهميّة ذاتها، وذلك مع ازدياد الضغوطات للحصول على "نتائج" على المدى القصير والمزيد من الاهتمام بإدارة المخاطر. وتواجه الشراكة العالمية للتعليم، التي أُنشئت في تلك الفترة من الالتزام بفعاليّة المعونة، مزيدًا من الضغوط للامتثال للنتائج والمخاوف المتعلّقة بإدارة المخاطر. وفي حين أنّ الشراكة العالمية من أجل تعاون فعّال في مجال التنمية، التي أُنشئت في العام 2011، تواصل عملية المراجعة المنتظمة كلّ ثلاث سنوات، غالبًا ما تخفي مؤشرات الرصد أكثر ممّا تكشف. ومع ذلك، يجدر النظر في ما إذا كان من الممكن معالجة جوانب فعاليّة المعونة الخاصة بقطاع معيّن ضمن إطار الشراكة العالمية من أجل تعاون فعّال في مجال التنمية.

الشكل 21.19:

التعليم متأخّر عن الصحّة في المساعدات التي يتمّ صرفها من خلال الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف

حجم وحصّة الجهات المانحة الثنائية والمتعدّدة الأطراف في قطاعي التعليم والصحة والسكان *2003-2019*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_19

المصدر: تحليل الفريق العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى قاعدة بيانات نظام إبلاغ الدائنين التابعة للجنة المساعدة الإنمائية (OECD-DAC CRS (2021.

من جهة أخرى، لا بدّ من تحقيق تحسّن في ما يتعلّق بمبادئ بوسان الأربعة وتطبيقها على التعليم. ومن الصعب تقييم التقدّم المحرز في مجال الملكيّة. ويبدو أنّ المواءمة مع خطط قطاع التعليم قويّة ولكنّها قد تكون إسمية؛ ومن المحتمل أن يتمّ إحراز التقدّم بشكل أفضل في هذا المجال على المستوى القطري من خلال عمليّة استعراض قطاعية مشتركة مدروسة وشاملة. ولا يتمّ صرف إلا القليل من المساعدات من خلال الأنظمة الحكومية التي تستخدم الآليّات الحكومية. ويختلف المموّلون حول أي أجزاء أو رافعات من نظام التعليم يجب أن تُعطى الأولوية في مجال الدعم.

وفي حين أنّ مبدأ بوسان الخاص بالتركيز على النتائج واسع للغاية، إلا أنّه قد يكون الاتجاه الصحيح، حيث تستهدف المساعدات عمومًا البلدان - أو المناطق والمجموعات داخل البلدان - التي هي في أمس الحاجة إليها. ومع ذلك، لا يزال هناك تفاوت كبير في تخصيص المعونة، مع تفضيل بعض البلدان وإهمال البعض الآخر. وهناك حاجة إلى بيانات جيّدة ومتوفّرة في الوقت المناسب لتعزيز المساءلة حول استجابة المعونة للاحتياجات.

كذلك، لا بدّ من تعزيز عنصر الشراكة. وتصرف الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف مساعدات للتعليم أقلّ بكثير من المساعدات لقطاع الصحّة، مع أنه يتمّ التقليل من تقدير حجم الدعم المقدّم للجهات المانحة المتعدّدة الأطراف في مجال التعليم بسبب مشاكل متعلّقة بالبيانات تقوّض الشفافية. ولا بدّ من إطار واضح، يستند إلى معايير مرجعية لتحديد احتياجات الدول (**الفصل 9**) ومعايير لمساءلة الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف عن قراراتها بشأن تخصيص الموارد (وهي لديها مجالس إدارة خاصة لهذه الغرض) وقدرتها على تنسيق الدعم لاستيفاء هذه المعايير. ويُعدّ ضمان توفير أبسط المنافع العامة العالمية، أي بيانات منتظمة ذات جودة عالية حول مجموعة أساسية من مؤشرات الهدف 4، هدفًا مهمًا ولكنّه مثال بارز على فشل فعاليّة المعونة. وسيكون حلّ مشكلة جمع البيانات، بناءً على خطّة مشتركة، بمثابة فوز سريع وسيعزّز الثقة في ما يمكن أن تحقّقه آلية التنسيق.

ولكن يبقى السؤال الأهمّ في نهاية المطاف ما إذا كانت المعونة مناسبة وتركّز على الأولويّات الصحيحة وعبر أساليب صحيحة. وهذه أسئلة صعبة ومشحونة سياسيًا تتطلّب قيادةً قويةً لتحقيق التوافق في الآراء.

إنفاق الأسر

تنفق الأسر مبلغًا كبيرًا لدعم تعليم أبنائها - وذلك في الدول الأكثر فقرًا أكثر منه في الدول الأكثر ثراءً. ومع ذلك، ليس من السهل تجميع الأدلّة لفهم هذه المساهمات من الجيب. ويطلب معهد اليونسكو للإحصاء من الدول تقديم تقديرات لإنفاق الأسر على التعليم، ولكن بين 2012 و2018 لم تقدّم إلا 68 دولةً فقط أي 33٪ ملاحظة واحدة على الأقلّ. ومن بينها 38 دولةً من الدول المرتفعة الدخل؛ ولم تتوافر بيانات عن أكثر من 3 بلدان منخفضة ومتوسطة الدخل من أصل 4.

ومصدر المعلومات هو مسوحات دخل ونفقات الأسر (مسوحات الميزانية). وتُجري الغالبية العظمى من الدول هذه المسوحات. وهي تشكّل الأساس لتقدير مؤشرات قابلة للمقارنة على مستوى الاقتصاد الكلّي، مثل التضخّم والفقر، وهي تتّبع عادةً مبادئ مشتركة. لكنّ مجموعات البيانات تختلف لجهة إمكانية النفاذ والجودة. ويحتاج توحيدها إلى موارد كبيرة بحيث يمكن استخراج بيانات قابلة للمقارنة حول قضايا مثل الإنفاق على التعليم (**الفصل 4**).

لسدّ هذه الفجوة، اعتمد فريق التقرير العالمي لرصد التعليم على أنّه، على عكس مجموعات البيانات، فإنّ التقارير عن مسوحات ميزانية الأسر متاحة للجمهور. وهي في معظم الحالات، تتضمّن جدولًا موجزًا يشرح كيف تقوم الأسر بتخصيص النفقات لأغراض مختلفة. وتفصل جميع البلدان تقريبًا حصّة التعليم في الإنفاق الاستهلاكي للأسر المعيشية. وغالبًا ما يظهر اختلاف كبير بين البلدان في الأسئلة المطروحة، ممّا قد يؤثّر على الحصص المقدّرة. على سبيل المثال، توجّه بعض البلدان الأسئلة إلى الأسرة بأكملها، بينما يقوم البعض الآخر بجمع معلومات عن أعضاء الأسرة. وتختلف أيضًا قائمة البنود المضمّنة في المسح وكيفية جمعها والفترات المرجعية للأسئلة. ومع ذلك، فإنّ احتساب المعدّل لآلاف من الأسر يلغي بعضًا من هذه التحيّزات والأخطاء المحتملة.

وقد وجد تحليل لتقارير واردة من حوالي 100 دولة منخفضة ومتوسّطة الدخل بين العامين 2009 و2020 أنّ الأسر قد خصّصت، في المتوسّط، 3.2٪ من إجمالي إنفاقها على التعليم. وتباينت الحصّة من أقلّ من 1٪ في بعض دول جنوب شرق أوروبا، بما في ذلك البوسنة والهرسك ومقدونيا الشمالية ورومانيا، وفي العديد من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء، بما في ذلك بوروندي وإثيوبيا وليسوتو، إلى أكثر من 6٪ في البلدان التي تضمّ نسبةً عاليةً من المدارس الخاصة، مثل هايتي ولبنان، وغيرها من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء، بما في ذلك رواندا وأوغندا وزامبيا. وقد سُجّلت الحصّة الأكبر في غانا، حيث وجدت ثلاث جولات متتالية من مسح مستويات المعيشة أنّ حصّة الإنفاق على التعليم لم تكن الأكبر في العالم فحسب، بل ارتفعت من 8.9٪ في 2006/2005 إلى 10.6٪ في 2013/2012 وإلى 13.1٪ في 2017/2016 (Ghana Statistical Service, 2008, 2016, 2019).

ويمكن تقدير إنفاق الأسر على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي من خلال ضرب حصّة التعليم في الإنفاق الاستهلاكي للأسر ببيانات عن الإنفاق الاستهلاكي للأسر كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي. ويختلف هذا الإنفاق من بلد إلى آخر بسبب الاختلافات الكبيرة في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وعلى الصعيد العالمي، بلغ استهلاك الأسر كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي 59٪ في العام 2020، حيث تراوحت الحصص من أقلّ من 40٪ في البلدان المنتجة للنفط، بما في ذلك عُمان والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، إلى نحو 100٪ أو أكثر في البلدان الفقيرة التي تعتمد على التحويلات، مثل هايتي وليبيريا والصومال (World Bank, 2021).

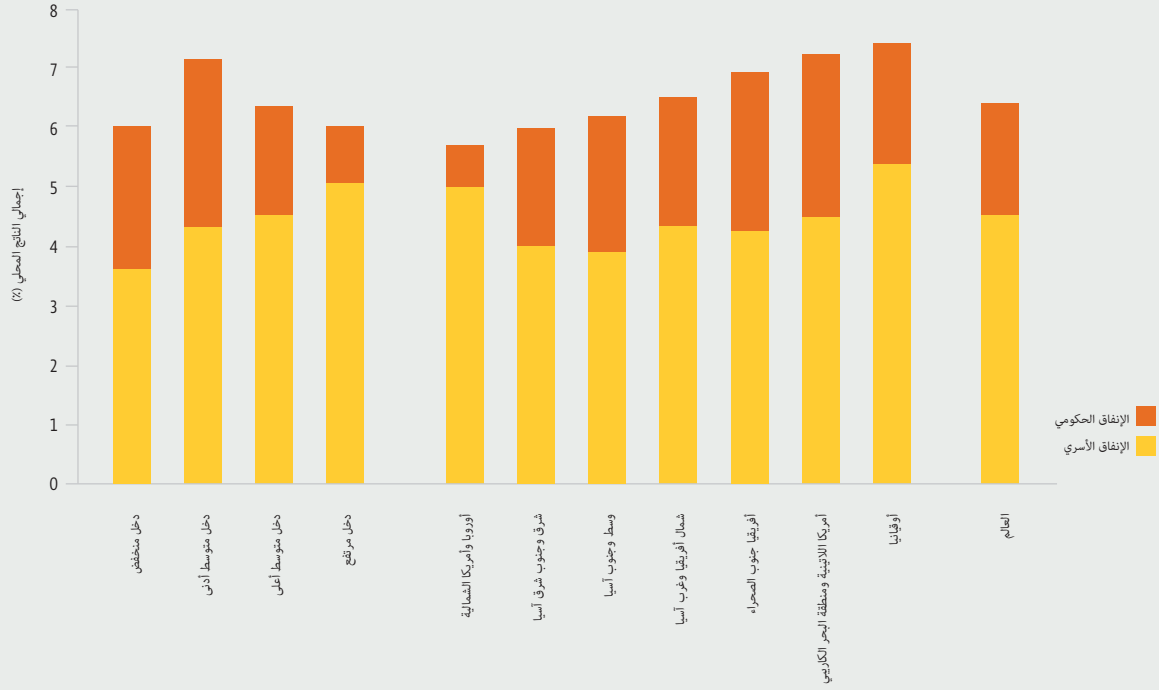
ويمكن استكمال هذا التقدير غير المباشر لإنفاق الأسر على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي بتقديرات مباشرة يوفّرها معهد اليونسكو للإحصاء ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ممّا ينتج مجموعة بيانات لحوالي 150 دولة. في المتوسّط، تنفق الأسر 1.9٪ من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، مقارنةً بإنفاق الحكومات الذي يبلغ في المتوسّط 4.5٪ من الناتج المحلي الإجمالي؛ وهذا يعني أنّ إنفاق الأسر يمثّل 30٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم. وتتراوح الحصص الإقليمية من 16٪ في البلدان ذات الدخل المرتفع إلى 39٪ في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى، وتصل إلى 37٪ في وسط وجنوب آسيا وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، وإلى 39٪ في أفريقيا جنوب الصحراء، ولكنّها تبلغ 12٪ في أوروبا وأمريكا الشمالية (**الشكل 21.20**).

وهناك تباين كبير في حجم إنفاق الأسر. فعلى سبيل المثال، في 39٪ من البلدان المنخفضة الدخل وفي 26٪ من البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى، ولكن في 6٪ فقط من البلدان ذات الدخل المتوسّط الأعلى و2٪ من البلدان ذات الدخل المرتفع، يمثّل إنفاق الأسر أكثر من 50٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم. وهناك أيضًا تباين كبير داخل كلّ مجموعة من مجموعات الدخل. فعلى سبيل المثال، من بين البلدان المنخفضة الدخل، يمثّل إنفاق الأسر 5٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم في إثيوبيا و10٪ في موزمبيق ولكن 59٪ في أوغندا و73٪ في ليبيريا. ومن بين البلدان ذات الدخل المتوسّط الأدنى، تبلغ الحصص 5٪ في ليسوتو وسان تومي وبرينسيبي و71٪ في بنغلاديش و72٪ في نيجيريا. من بين البلدان ذات الدخل المتوسّط الأعلى، يمثّل إنفاق الأسر 7٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم في رومانيا و9٪ في الاتحاد الروسي مقابل 55٪ في الأردن و74٪ في لبنان (**الشكل 21.21**).

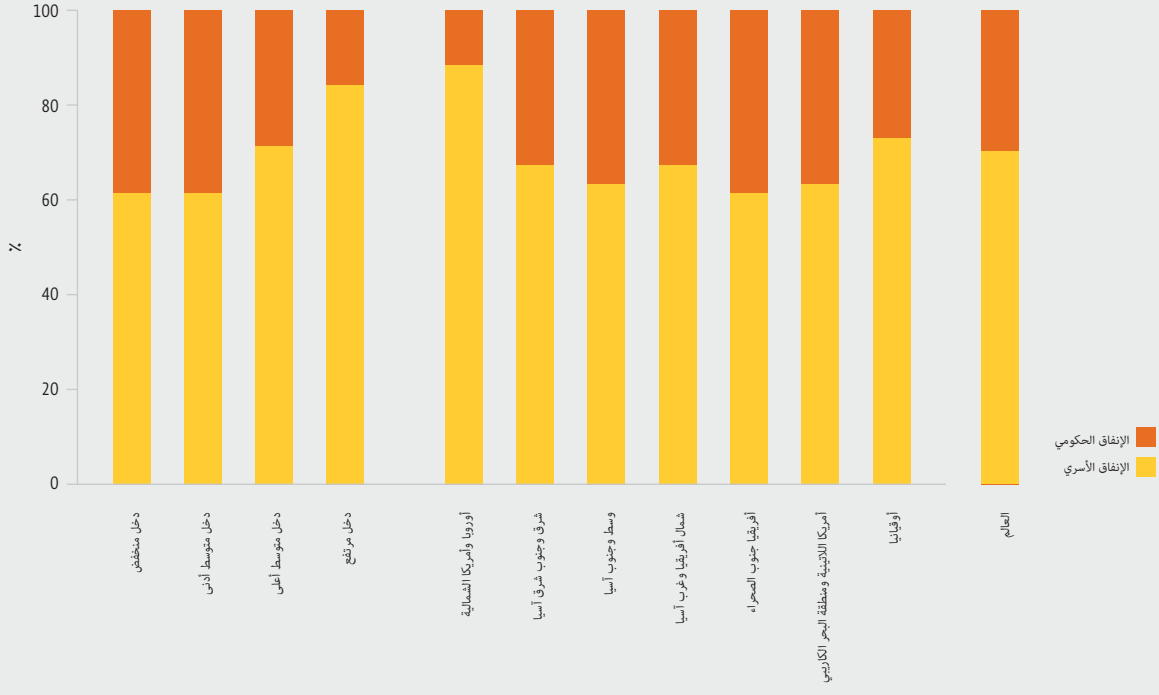
الشكل 21.20:

يمثّل إنفاق الأسر 30٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم على مستوى العالم

أ. الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، حسب المصدر والمنطقة وفئة الدخل، العقد الأوّل من القرن الواحد والعشرين



ب. حصّة الإنفاق على التعليم، حسب المصدر والمنطقة وفئة الدخل، العقد الأوّل من القرن الواحد والعشرين



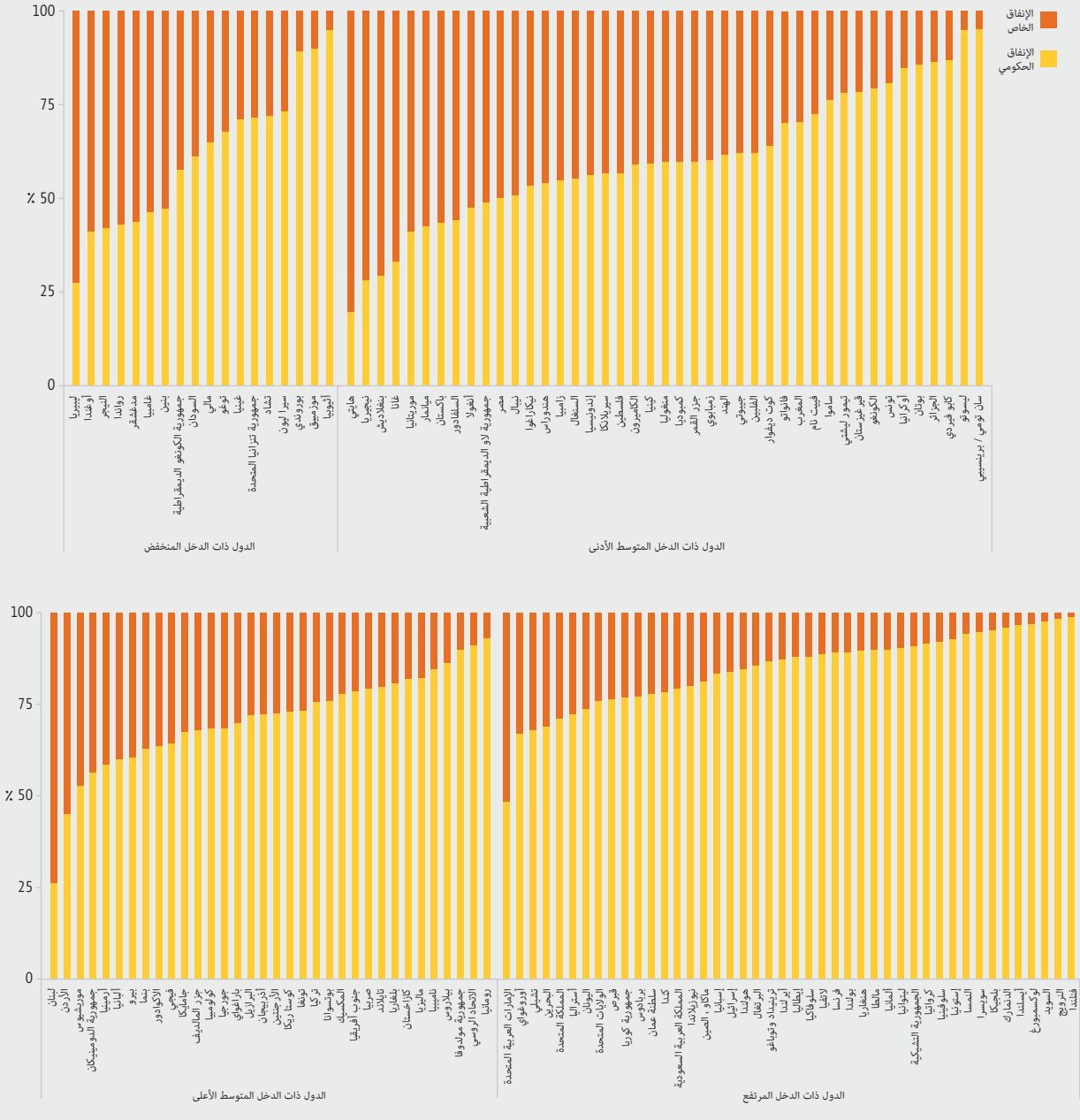
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_20

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على تقارير من مسوحات ميزانية الأسر الوطنية وبيانات معهد اليونسكو للإحصاء ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

الشكل 21.21:

داخل كل مجموعة دخل، تختلف البلدان في مدى تمويل الأسر للتعليم

حصة الإنفاق على التعليم، حسب المصدر ومجموعة الدخل، العقد الأوّل من القرن الواحد والعشرين



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2021_fig21_21

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بناءً على تقارير من مسوحات ميزانية الأسر الوطنية وبيانات معهد اليونسكو للإحصاء ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

طفلان صغيران يلعبان بلعبة زيلوفون في مركز Sayariy Warmi لتنمية الطفولة المبكرة في سوكري، في بوليفيا.

مصدر الصورة: UNICEF/Giacomo Pirozzi



الجداول الإحصائية[1]

يوفّر الجدول 1 معلومات أساسية عن الخصائص الديمغرافية وخصائص نظام التعليم وعن تمويل التعليم المحلي. من جهتها، تم تنظيم الجداول من 2 إلى 7 حسب كل غاية من غايات هدف التنمية المستدامة الرابع البالغ عددها 7 (4.1–4.7) ووسائل التنفيذ الثلاث (4.أ–4.ج). تركّز الجداول بشكل أساسي على إطار رصد الهدف 4 الذي يتكوّن من 43 مؤشراً قابلاً للمقارنة دولياً: 12 مؤشراً عالمياً و31 مؤشراً مواضيعياً. وتنبغي الإشارة الى أن المؤشر الإضافي، "نسبة الأطفال/ الشباب المستعدين للمستقبل، حسب الجنس"، هو نتاج مؤشرين عالميين تابعين للغاية 4.1. وقد أبلغ معهد اليونسكو للإحصاء عن جميع المؤشرات في العام 2021، باستثناء المؤشر 4.7.3 (**الجدول 1.1**)[2,3]. تتضمّن الجداول أيضًا مؤشرات إضافية، مثل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي وتنقّل الطلاب، وهي مؤشرات لا تشكّل من الناحية الرسمية جزءًا من إطار رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة.

ملاحظات منهجية

إن معظم البيانات في الجداول الإحصائية مستمدّة من معهد اليونسكو للإحصاء. ومتى تضمّنت الجداول الإحصائية بيانات مستمدّة من مصادر أخرى، يتم ذكر هذه المصادر في الحواشي. تعود أحدث بيانات معهد اليونسكو للإحصاء عن التلاميذ والطلاب والمعلمين ونفقات التعليم الواردة في الجداول إلى إصدار شباط/ فبراير 2021 وتشير إلى السنة الدراسية أو السنة المالية المنتهية في 2019[4]. تشير هذه الإحصاءات إلى التعليم النظامي، في شقَّيه العام والخاص، حسب مستوى التعليم. تتضمّن الجداول الإحصائية 209 بلدان وأقاليم، جميعها من الدول الأعضاء في اليونسكو أو الأعضاء المنتسبين إليها. وتقوم معظم هذه البلدان بالإبلاغ عن بياناتها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات موحّدة صادرة عن المعهد نفسه. بالنسبة إلى 46 بلدًا، يجمع معهد اليونسكو للإحصاء بيانات التعليم عبر الاستبيانات المشتركة الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي[5].

البيانات السكّانية

تستند المؤشرات المتعلقة بالسكّان والمُستخدمة في الجداول الإحصائية، بما في ذلك نسب الالتحاق، وعدد الأطفال والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالمدارس، وعدد الشباب والبالغين، إلى استعراض التقديرات السكّانية للعام 2019 الصادر عن شُعبة السكّان في الأمم المتحدة. وبسبب التباينات المحتملة بين التقديرات السكّانية الوطنية وتقديرات الأمم المتحدة، قد تختلف هذه المؤشرات عن تلك التي تنشرها البلدان أو المنظّمات الأخرى[6]. في استعراض العام 2019، لا توفّر شعبة السكّان بيانات سكّانية حسب العمر بالنسبة الى البلدان التي لا يقلّ فيها مجموع السكان عن 90.000 نسمة. فبالنسبة إلى هذه البلدان، وكذلك في بعض الحالات الخاصة، تُستمدّ التقديرات السكّانية من المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي (الإحصاءات الديمغرافية)، أو أمانة سرّ جماعة المحيط الهادئ (برنامج الإحصاء والديموغرافيا)، أو المكاتب الإحصائية الوطنية.

التصنيف الدولي الموحّد للتعليم (إسكد)

تتوافق بيانات التعليم التي أُبلغ بها معهد اليونسكو للإحصاء مع التصنيف الدولي الموحّد للتعليم (إسكد)، الذي تم تنقيحه في العام 2011. قد يكون للبلدان تعريفات خاصة بها لمستويات التعليم لا تتوافق مع إسكد 2011.

1 يمكن الاطّلاع على الجداول الإحصائية على الموقع الالكتروني للتقرير العالمي لرصد التعليم: https://en.unesco.org/gem-report/statistical-tables.

2 اقترح فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة 11 مؤشرًا عالميًا للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. وقد اعتمدتها اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة في دورتها الثامنة والأربعين، في آذار/ مارس 2017. واعتمدها المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع للأمم المتحدة في حزيران/ يونيو 2017. وأُضيف معدل الإكمال (المؤشر 4.1.2) إلى القائمة في آذار/ مارس 2021 بعد الاستعراض الشامل للعام 2020.

3 اقترح الفريق الاستشاري التقني المعني بمؤشرات التعليم لما بعد العام 2015 في الأصل 43 مؤشرًا. وقد اعتمد فريق التعاون الفني هذه المؤشرات، وهو فريق تتّخذ أمانته من معهد اليونسكو للإحصاء مقرًا لها، مع بعض التغييرات لرصد التقدم المحرز باتجاه تحقيق غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. يمكن الاطلاع على المعلومات المتعلقة بالتطورات المنهجية للمؤشرات على الموقع الالكتروني لفريق التعاون الفني: http://tcg.uis.unesco.org/.

4 هذا يعني 2019/2018 للبلدان التي تعتمد سنة دراسية تمتدّ على سنتَين تقويميتين، و2019 للبلدان التي تعتمد سنة دراسية تقويمية. إن أحدث سنة مرجعية لتمويل التعليم في البلدان المنضمة الى المبادرة المشتركة لجمع البيانات بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي هي السنة المنتهية في العام 2017.

5 البلدان المعنية هي معظم البلدان الأوروبية، والدول غير الأوروبية الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ومجموعة متغيّرة من البلدان الأخرى.

6 في حال وجود تناقضات واضحة بين معدل الالتحاق الذي أبلغت عنه البلدان والبيانات السكّانية التي تضعها الأمم المتحدة، قد يقرّر معهد اليونسكو للإحصاء عدم احتساب معدل الالتحاق أو نشر معدلات التحاق خاصة ببعض مستويات التعليم أو كلّها.

وقد ترجع الاختلافات بين إحصاءات التعليم المُبلغ عنها وطنياً وتلك المُبلغ عنها دولياً إلى استخدام مستويات تعليمية محدّدة وطنياً بدلاً من مستويات إسكد، بالإضافة إلى قضية السكّان التي أثيرت أعلاه.

التقديرات والبيانات الناقصة

بالنسبة إلى الإحصاءات التي ينتجها معهد اليونسكو للإحصاء، تُعرض بيانات التعليم المرصودة والمقدّرة في جميع الجداول الإحصائية. وقد أُشير بعلامة (i) إلى البيانات المقدّرة. يشجّع معهد اليونسكو للإحصاء، حيثما أمكن، البلدان على وضع تقديراتها الخاصة. وحيثما يتعذّر ذلك، يجوز للمعهد وضع تقديراته الخاصة، في حال توفّرت معلومات تكميلية كافية. قد تظهر فجوات في الجداول عندما يتبيّن أن البيانات التي قدّمها بلد ما غير متّسقة. ويبذل معهد اليونسكو للإحصاء قصارى جهده لحلّ مثل هذه المشاكل مع البلدان المعنية، لكنه يحتفظ بالقرار النهائي بشأن حذف البيانات التي يعتبرها إشكالية. في حال لم تتوفّر معلومات خاصة بالسنة المنتهية في 2019، تُستخدم بيانات تعود إلى السنوات السابقة أو اللاحقة. ويُشار إلى مثل هذه الحالات في الحواشي.

المجاميع

تمثّل الأرقام الخاصة بالمجاميع الإقليمية وغيرها إما مجاميع أو النسبة المئوية للبلدان التي تستوفي بعض الشروط، أو متوسطات أو متوسطات مرجّحة، على النحو المبيّن في الجداول، حسب المؤشر. وتراعي المتوسطات المرجّحة الحجم النسبي للسكّان المعنيين في كل بلد، أو بشكل أعمّ القاسم المشترك في حال المؤشرات التي هي نسب. وتُستمدّ المجاميع من كل من البيانات المنشورة والقيم المنسوبة في ما يختصّ بالبلدان التي لا تتوفّر عنها بيانات حديثة أو موثوقة قابلة للنشر. تعتمد المجاميع التي تحمل علامة (i) في الجداول على تغطية قطرية غير كاملة للبيانات الموثوقة (ما بين 33٪ و60٪ من السكّان [أو قيمة القاسم المشترك الإجمالية] في منطقة معينة أو مجموعة بلدان). ويُشار الى المجاميع المحتسبة في التقرير العالمي لرصد التعليم على أنها ذات تغطية غير كاملة إذا كان أقلّ من 95٪ من سكّان منطقة معينة أو مجموعة دخل قطرية ممثلًا بين البلدان التي تتوفّر بشأنها بيانات.

مجموعات الدخل الإقليمية والقطرية

بالنسبة إلى المجموعات الإقليمية، تستخدم الجداول الإحصائية التصنيف الإقليمي لأهداف التنمية المستدامة الذي وضعته الشعبة الإحصائية في الأمم المتحدة، مع بعض التعديلات. يشمل تصنيف الشعبة الإحصائية جميع الأقاليم، سواء أكانت كيانات وطنية مستقلّة أو أجزاء من كيانات أكبر. غير أن قائمة البلدان الواردة في الجداول الإحصائية لا تشمل سوى الدول الأعضاء في اليونسكو والأعضاء المنتسبين إليها، بالإضافة إلى جزر برمودا وتركس وكايكوس، وهي دول غير أعضاء تم تضمينها في الجداول الإحصائية لتحليل العوامل الاستكشافية. لا يجمع معهد اليونسكو للإحصاء بيانات عن جزر فارو، ولهذا السبب لم يتم دمج هذا الإقليم في التقرير العالمي لرصد التعليم على الرغم من وضعه كعضو منتسب إلى اليونسكو. أما بالنسبة إلى مجموعات الدخل القطرية، فتستخدم الجداول الإحصائية مجموعات البنك الدولي التي يتم تحديثها في الأول من تموز/ يوليو من كل عام.

الرموز المُستخدمة في الجداول الإحصائية

n ±	السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2017 بدلاً من 2019)
i	تقديرات و/ أو تغطية جزئية
-	مقدار صفر أو يكاد لا يُذكر
...	البيانات غير متوفرة أو الفئة لا تنطبق

توفّر الملاحظات حسب المؤشر (**الجدول 1.2**) وحواشي الجداول ومسرد المصطلحات مساعدة إضافية لتفسير البيانات.

الجدول 1.1: مؤشّرات إطار رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة

	المؤشّر
	الغاية 4.1
4.1.0	نسبة الأطفال/ الشباب المستعدين للمستقبل، حسب الجنس
4.1.1	نسبة الأطفال والشباب (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ و(ب) في نهاية التعليم الابتدائي؛ و(ج) في نهاية التعليم الإعدادي الذين يحقّقون على الأقلّ الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في (1) القراءة و(2) الرياضيات، حسب الجنس
4.1.2	معدل إكمال الدراسة (التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي)
4.1.3	النسبة الإجمالية للالتحاق بالصف الأخير (التعليم الابتدائي والإعدادي)
4.1.4	نسبة غير الملتحقين بالمدارس (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية)
4.1.5	النسبة المئوية للأطفال الأكبر سنًّا من أعمار صفّهم الدراسي (في التعليم الابتدائي والإعدادي)
4.1.6	إجراء تقييم تمثيلي على المستوى الوطني للتعلّم (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ و(ب) في نهاية المرحلة الابتدائية؛ و(ج) في نهاية المرحلة الإعدادية
4.1.7	عدد سنوات التعليم (أ) المجاني و(ب) الإلزامي المضمون بموجب الأطر القانونية في مرحلتَي التعليم الابتدائي والثانوي
	الغاية 4.2
4.2.1	نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 24 و59 شهرًا الذين هم ماضون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلّم والرفاه النفسي والاجتماعي، حسب الجنس
4.2.2	معدل المشاركة في التعلّم المنظّم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي)، حسب الجنس
4.2.3	النسبة المئوية للأطفال دون سن الخامسة الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية وحافزة للتعلّم
4.2.4	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في (أ) التعليم ما قبل الابتدائي و(ب) برامج تنمية الطفولة المبكرة
4.2.5	عدد سنوات التعليم ما قبل الابتدائي (أ) المجاني و(ب) الإلزامي المضمون بموجب الأطر القانونية
	الغاية 4.3
4.3.1	معدل مشاركة الشباب والبالغين في التعليم النظامي وغير النظامي وفي التدريب خلال الاثني عشر شهرًا السابقة، حسب الجنس
4.3.2	نسبة الالتحاق الإجمالي في التعليم العالي، حسب الجنس
4.3.3	نسبة المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني (لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة)، حسب الجنس
	الغاية 4.4
4.4.1	نسبة الشباب والبالغين الذين تتوفّر لديهم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حسب نوع المهارة
4.4.2	النسبة المئوية للشباب والبالغين الذين يحرزون على الأقلّ مستوى المعايير الدُّنيا للكفاءة في مهارات الدراية الرقمية
4.4.3	معدلات التحصيل التعليمي للشباب/ البالغين حسب الفئة العمرية، ومستوى النشاط الاقتصادي، والمستوى التعليمي، وتوجّه البرنامج
	الغاية 4.5
4.5.1	مؤشرات التكافؤ (أنثى/ ذكر، وريفي/ حضري، وأدنى/ أعلى خُمس السكّان ثراءً، وفئات أخرى مثل ذوي الإعاقة، وأفراد الشعوب الأصلية، والمتضرّرين من النزاعات، متى توفّرت البيانات عن ذلك) لجميع مؤشرات التعليم المندرجة في هذه القائمة، التي يمكن تصنيفها
4.5.2	النسبة المئوية للطلاب في أ) الصفوف المبكرة، وب) في نهاية المرحلة الابتدائية، وج) في نهاية المرحلة الإعدادية الذين تكون لغتهم الأولى أو اللغة المحكية في المنزل هي ذاتها لغة التدريس
4.5.3	توفّر آليات تمويل لإعادة تخصيص موارد التعليم للسكّان المحرومين
4.5.4	الإنفاق على تعليم كل طالب حسب المستوى التعليمي ومصدر التمويل
4.5.5	النسبة المئوية للمساعدة المخصّصة للبلدان الأقلّ نموًّا من مجموع المساعدات المخصّصة للتعليم
	الغاية 4.6
4.6.1	النسبة المئوية للسكّان في فئة عمرية معينة الذين يحقّقون على الأقلّ مستوى ثابتًا من الكفاءة في تصنيفات وظيفية تتناول (أ) الإلمام بالقراءة والكتابة و(ب) المهارات الحسابية، حسب الجنس
4.6.2	معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الشباب/ البالغين
4.6.3	معدل مشاركة الشباب/ البالغين الأميين في برامج محو الأمية
	الغاية 4.7
4.7.1	مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و(2) التعليم من أجل التنمية المستدامة على جميع المستويات في: (أ) السياسات التعليمية الوطنية، و(ب) المناهج الدراسية، و(ج) إعداد المعلمين، و(د) تقييم الطلاب
4.7.2	النسبة المئوية للمدارس التي تعلّم مهارات حياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية وتقدم تعليمًا في التربية الجنسية
4.7.3	مدى تنفيذ إطار البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان على المستوى الوطني (وفقًا لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 59/113)
4.7.4	النسبة المئوية للطلاب، حسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي)، الذين يظهرون فهمًا كافيًا للمسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة
4.7.5	النسبة المئوية للطلاب البالغين من العمر 15 عامًا الذين يظهرون كفاءة في معرفة العلوم البيئية وعلوم الأرض
4.7.6	مدى اعتراف سياسات التعليم الوطنية وخطط قطاع التعليم باتساع نطاق المهارات التي ينبغي تعزيزها في أنظمة التعليم الوطنية
	الغاية 4.أ
4.أ. 1	نسبة المدارس التي تقدم خدمات أساسية، حسب نوع الخدمة
4.أ. 2	النسبة المئوية للطلاب الذين تعرّضوا للتنمر في الأشهر الإثني عشر الماضية في أ) التعليم الابتدائي، وب) التعليم الإعدادي
4.أ. 3	عدد الاعتداءات على الطلاب وأفراد الهيئة التعليمية والمؤسسات
	الغاية 4. ب
4.ب. 1	حجم تدفّقات المساعدة الإنمائية الرسمية لتقديم المنح الدراسية، حسب القطاع ونوع الدراسة
	الغاية 4.ج
4.ج. 1	نسبة المعلمين الذين حصلوا على الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة، حسب المستوى التعليمي
4.ج. 2	متوسّط عدد الطلاب للمعلّم المدرّب الواحد، حسب المستوى التعليمي
4.ج. 3	نسبة المعلمين المؤهلين وفقًا للمعايير الوطنية، حسب المستوى التعليمي ونوع المؤسسة
4.ج. 4	متوسّط عدد الطلاب للمعلّم المؤهل الواحد، حسب المستوى التعليمي
4.ج. 5	متوسط أجر المعلّمين مقارنةً بأجور غيرهم من العاملين في المهن الأخرى التي تتطلب امتلاك مستوى مشابه من المؤهل التعليمي
4.ج. 6	معدّل استنزاف المعلّمين حسب المستوى التعليمي
4.ج. 7	النسبة المئوية للمعلّمين الذين تلقوا تدريبًا أثناء الخدمة خلال الأشهر الإثني عشر الأخيرة، حسب نوع التدريب

ملاحظات: ظُلّلت المؤشرات العالمية باللون الرمادي.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 1.2: ملاحظات حول المؤشرات الواردة في الجداول الإحصائية

	المؤشر ملاحظات
	الجدول 1
أ	**التعليم الإلزامي حسب المستوى** عدد السنوات التي يكون فيها الأطفال ملزمين قانونًا بالالتحاق بالمدارس.
ب	**سنوات التعليم المجانية، حسب المستوى** عدد السنوات التي يكفل فيها القانون للأطفال الالتحاق بالمدرسة مجانًا.
ج	**السنّ الرسمية للبدء بالتعليم الابتدائي** السنّ الرسمية التي يُتوقّع أن يلتحق فيها الطلاب بالمدارس الابتدائية. يُعبّر عن ذلك بسنوات كاملة، وليس وفقًا لتواريخ أخرى غير بداية العام الدراسي. إن السنّ الرسمية للالتحاق ببرنامج أو مستوى معين هي عادةً، ولكن ليس دائمًا، السن الأكثر شيوعًا للدخول.
د	**مدة كل مستوى تعليمي** عدد الصفوف أو السنوات في مستوى تعليمي معين.
هـ	**عدد السكان الذين هم في سن الدراسة الرسمية حسب المستوى** السكّان من الفئة العمرية المقابلة رسميًا لمستوى معين من التعليم، سواء أكانوا ملتحقين بالمدرسة أم لا.
و	**مجموع الالتحاق المطلق حسب المستوى** الأفراد المسجّلون رسميًا في برنامج تعليمي معين أو مرحلة أو وحدة تعليمية معيّنة، بغض النظر عن العمر.
ز	**الإنفاق الحكومي الأساسي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي** إجمالي التمويل الحكومي الأساسي العام للتعليم (المحلي والإقليمي والمركزي والجاري والرأسمالي). يشمل التحويلات المدفوعة (مثل المنح الدراسية للطلاب)، ولكنه يستثني التحويلات الواردة، وفي هذه الحال التحويلات الدولية إلى الحكومة من أجل التعليم (عندما يقدم المانحون الأجانب دعمًا لميزانية قطاع التعليم أو غيرها من أشكال الدعم المدمجة في ميزانية الحكومة).
ح	**الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي** مجموع الإنفاق الحكومي العام (المحلي والإقليمي والمركزي) على التعليم (الجاري، والرأسمالي، والتحويلات)، معبرًا عنه كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق الحكومي العام على جميع القطاعات (بما في ذلك الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية، إلخ). وهو يشمل النفقات المموّلة من التحويلات من مصادر دولية إلى الحكومة.
ط	**الإنفاق الحكومي الأساسي لكلّ طالب حسب المستوى، بتعادل القوة الشرائية الثابت للعام 2016 بالدولار الأميركي وكنسبة مئوية من حصة الفرد من إجمالي الناتج المحلي** مجموع التمويل الحكومي العام (المحلي والإقليمي والمركزي والجاري والرأسمالي) للتعليم لكل طالب، والذي يتضمّن التحويلات المدفوعة (مثل المنح الدراسية للطلاب)، ولكنه يستثني التحويلات المستلمة، في هذه الحال التحويلات الدولية إلى الحكومة من أجل التعليم (عندما تقدم الجهات المانحة الأجنبية دعمًا لميزانية قطاع التعليم أو غير ذلك من أشكال الدعم المدمجة في ميزانية الحكومة).
ي	**إنفاق الأسر الأساسي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي** مجموع مدفوعات الأسر (التلاميذ والطلاب وأسرهم) للمؤسسات التعليمية (بما في ذلك الرسوم الدراسية، ورسوم الامتحانات والتسجيل، والمساهمة في رابطات أولياء الأمور- المعلّمين أو صناديق المدارس الأخرى، ورسوم المقاصف، والسكن الداخلي والنقل) والمشتريات خارج المؤسسات التعليمية (مثل الزي المدرسي والكتب المدرسية والمواد التعليمية والدروس الخصوصية). و"التمويل الأساسي" يعني أن التحويلات الحكومية إلى الأسر، مثل المنح الدراسية وغيرها من المساعدات المالية للتعليم، تُطرح من إنفاق الأسر.
	الجدول 2
أ	**عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، العدد الإجمالي وكنسبة مئوية من الفئة العمرية المعنية** الأطفال في السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الذين لم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية أو الثانوية.
ب	**معدل إتمام التعليم حسب المستوى** النسبة المئوية للأطفال الذين هم أكبر بثلاث إلى خمس سنوات من العمر الرسمي للالتحاق بالصف الأخير من مستوى تعليمي والذين وصلوا إلى الصف الأخير من ذلك المستوى. على سبيل المثال، معدل إتمام المرحلة الابتدائية في بلد تبلغ فيه مدة هذه المرحلة ست سنوات، والسن الرسمية للالتحاق بالصف الأخير 11 هي النسبة المئوية للأطفال الذين بلغوا الصف السادس وهم بين 14 و16 عامًا.
ج	**النسبة المئوية للطلاب الأكبر سنًا من أعمار صفّهم الدراسي، حسب المستوى** النسبة المئوية للطلاب في كل مستوى تعليمي ممن تزيد أعمارهم بسنتين أو أكثر عن السنّ المحددة لصفهم.
د	**نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي** مجموع الالتحاق بالتعليم الابتدائي، بغضّ النظر عن العمر، معبرًا عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية الرسمية. يمكن أن يتجاوز 100٪ بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر و/ أو إعادة الصفّ.
هـ	**معدل الالتحاق الصافي المعدّل بالتعليم الابتدائي** التحاق الفئة العمرية الرسمية بالتعليم الابتدائي سواء في ذلك المستوى أو المستويات أعلاه، معبرًا عنه كنسبة مئوية من السكان في تلك الفئة العمرية.
و	**النسبة الإجمالية للقبول في الصف الأخير من التعليم الابتدائي** مجموع عدد المقبولين الجدد في الصف الأخير من التعليم الابتدائي، بغضّ النظر عن العمر، معبرًا عنه كنسبة مئوية من السكان في سن الدخول الرسمي الى المدرسة للالتحاق بذلك الصف.
ز	**الانتقال الفعليّ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية من التعليم العام** عدد الملتحقين الجدد بالصف الأول من التعليم الإعدادي في العام التالي معبرًا عنه كنسبة مئوية من الطلاب المسجّلين في الصف الأخير من التعليم الابتدائي في سنة معينة والذين لا يعيدون ذلك الصف في العام التالي.
ح	**معدل الالتحاق الصافي بالمرحلة الإعدادية** عدد الطلاب من الفئة العمرية الرسمية للتعليم الإعدادي الملتحقين بأي مستوى تعليمي، معبرًا عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية المعنية.
ط	**نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من المرحلة الإعدادية** مجموع الملتحقين الجدد بالصف الأخير من التعليم الإعدادي، بغضّ النظر عن العمر، معبرًا عنه كنسبة مئوية من السكان في سن الالتحاق الرسمية بذلك الصف.
ي	**معدل الالتحاق الصافي بالمرحلة الثانوية** عدد الطلاب في الفئة العمرية الرسمية للالتحاق بالتعليم الثانوي الملتحقين بأي مستوى تعليمي، معبرًا عنه كنسبة مئوية من الفئة العمرية المعنية التي هي في سن الدراسة.
ك	**إجراء تقييم تمثيلي على المستوى الوطني للتعلّم في الصفوف الأولى (الصف 2 أو 3) أو في الصف الأخير من المرحلة الابتدائية أو الإعدادية** يشمل التعريف أي عملية تكوينية ومنخفضة المخاطر ترمي الى تقييم التعلّم وتتّسم بطابع تمثيلي على المستوى الوطني أو تُجرى على الصعيد الوطني أو عبر الوطني.
ل	**النسبة المئوية للطلاب الذين يحققون على الأقل الحد الأدنى لمستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات** يتم تحديد الحد الأدنى لمستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات بشكل خاص بكل تقييم. يجب تفسير البيانات بحذر لأن التقييمات المختلفة غير قابلة للمقارنة. في غياب تقييمات في الصفّ المقترح، تُستخدم مسوح عن التحصيل التعليمي للطلاب في الصفّ الأعلى أو الأدنى من صفّ المؤشر المقترح كعناصر بديلة.

المؤشر ملاحظات	
الجدول 3	
أ	**النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهرًا والذين هم على المسار التنموي الصحيح في مجال الصحة والتعلم والرفاه النفسي والاجتماعي** يتم جمع مؤشر اليونيسف للنماء في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال المسوح العنقودية المتعددة المؤشرات التي تجريها اليونيسف، والتي هي مقياس لتحقيق إمكانيات النمو يقيّم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهرًا في أربعة مجالات هي: (أ) الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب، و(ب) النمو الجسدي، و(ج) التطور الاجتماعي والعاطفي و(د) التعلم (القدرة على اتباع تعليمات بسيطة، القدرة على شغل أنفسهم بشكل مستقل). والنسبة المئوية للأطفال الذين هم على المسار التنموي الصحيح بشكل عام هي النسبة المئوية للأطفال على المسار الصحيح في ثلاثة على الأقل من المجالات الأربعة.
ب	**معدل التقزّم المعتدل أو الشديد لمن هم دون الخامسة من العمر** نسبة الأطفال في فئة عمرية معينة الذين يبلغ طولهم نسبةً إلى عمرهم أقلّ من ناقص إثنين من الانحراف القياسي عن متوسط الطول بالنسبة إلى العمر الذي حدّده المركز الوطني للإحصاءات الصحية ومنظمة الصحة العالمية. (المصدر: آذار/ مارس - آب/ أغسطس 2019، التقديرات المشتركة لسوء تغذية الأطفال لليونيسف ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي). والمجاميع الإقليمية هي تقديرات إحصائية لسوء التغذية للسنة المرجعية، وليست متوسطات مرجّحة للقيم القطرية المرصودة في الجدول القطري).
ج	**النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهرًا الذين يعيشون في بيئات منزلية إيجابية وحافزة للتعلّم** النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهرًا الذين شارك معهم شخص بالغ في أربعة أو أكثر من الأنشطة التالية لتعزيز التعلم والاستعداد للمدرسة في الأيام الثلاثة السابقة: (أ) قراءة الكتب للطفل، (ب) سرد القصص للطفل، (ج) غناء الأغاني للطفل، (د) اصطحاب الطفل الى الخارج، (هـ) اللعب مع الطفل، (و) قضاء الوقت مع الطفل في تسمية الأشياء أو عدّها أو رسمها. (المصدر: قاعدة بيانات اليونيسف).
د	**النسبة المئوية للأطفال دون سن الخامسة الذين يعيشون في أسر لديها ثلاثة كتب أو أكثر من كتب الأطفال** النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 0 و59 شهرًا الذين لديهم ثلاثة كتب أو كتب مصورة أو أكثر. (المصدر: قاعدة بيانات اليونيسف).
هـ	**النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في التعليم ما قبل الابتدائي** مجموع الالتحاق في التعليم ما قبل الابتدائي، بغضّ النظر عن العمر، معبّرًا عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية الرسمية. يمكن أن يتجاوز 100٪ بسبب الدخول المبكر أو المتأخر.
و	**معدل الالتحاق الصافي المعدّل قبل سنة من سن الالتحاق الرسمية بالتعليم الابتدائي** التحاق الأطفال بالتعليم ما قبل الابتدائي أو الابتدائي قبل سنة واحدة من سنّ الالتحاق الرسمية بالتعليم الابتدائي، معبّرًا عنه كنسبة مئوية من السكان في تلك الفئة العمرية.
الجدول 4	
أ	**معدل المشاركة في تعليم البالغين وتدريبهم** معدل مشاركة البالغين (الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و64 سنة) في التعليم والتدريب النظاميين وغير النظاميين في الأشهر الاثني عشر الأخيرة. تُستخدم التقديرات المستندة إلى فترات مرجعية أخرى، لا سيما 4 أسابيع، في حال عدم توفّر بيانات عن الأشهر الإثني عشر الأخيرة.
ب	**نسبة الشباب الملتحقين بالتعليم المهني والتقني** الشباب (بين 15 و24 عامًا) الذين يلتحقون بالتعليم المهني والتقني في مستويات إسكد 2 إلى 5، كنسبة مئوية من إجمالي السكّان في تلك الفئة العمرية.
ج	**حصة التعليم المهني والتقني من مجموع الالتحاق حسب المستوى** مجموع عدد الطلاب الملتحقين بالبرامج المهنية في مستوى تعليمي معين، معبّرًا عنه كنسبة مئوية من مجموع عدد الطلاب المسجلين في جميع البرامج (المهنية والعامة) في ذلك المستوى.
د	**حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)** حصة التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني من الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪).
هـ	**نسبة التخرّج الإجمالية من التعليم العالي (٪)** عدد الخريجين من برامج الدرجة الأولى (في إسكد 6 و7) معبّرًا عنه كنسبة مئوية من السكان في سنّ التخرج النظرية من برنامج الدرجة الأولى الأكثر شيوعًا.
و	**النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم العالي** إجمالي الالتحاق بالتعليم العالي، بغضّ النظر عن العمر، معبّرًا عنه كنسبة مئوية من السكان في الفئة العمرية التي تشمل السنوات الخمس بعد سن التخرج الرسمية من المرحلة الثانوية. يمكن أن تتجاوز هذه النسبة 100 ٪ بسبب الدخول المبكر أو المتأخر والدراسة المطولة.
ز	**النسبة المئوية للبالغين (15 سنة فأكثر) الذين يتمتّعون بمهارات محددة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات** يُعتبر أن الأفراد يتمتّعون بهذه المهارات إذا قاموا ببعض الأنشطة المتعلقة بالكمبيوتر في الأشهر الثلاثة الماضية: نسخ أو نقل ملف أو مجلد؛ استخدام أدوات النسخ واللصق لتكرار المعلومات أو نقلها داخل المستند؛ استخدام الصيغ الحسابية الأساسية في جدول بيانات؛ كتابة برنامج كمبيوتر باستخدام لغة برمجة متخصصة.
ح	**النسبة المئوية للبالغين (25 عامًا فأكثر) الذين بلغوا مستوى تعليمي معين على الأقل** عدد الأشخاص البالغين من العمر 25 سنة وما فوق حسب أعلى مستوى تعليمي بلغوه، معبرًا عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية. يشير التعليم الابتدائي إلى إسكد 1 أو أعلى، والإعدادي إلى إسكد 2 أو أعلى، والثانوي إلى إسكد 3 أو أعلى، وما بعد الثانوي إلى إسكد 4 أو أعلى.
ط	**النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة الذين يحقّقون على الأقل مستوى ثابتًا من الكفاءة في المهارات الوظيفية في مجال القراءة والكتابة والحساب** يتوافق مستوى الحد الأدنى مع المستوى 2 على مقياس برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين
ي	**معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب (15 إلى 24)/ البالغين (15 سنة وما فوق)**
ك	**عدد الأميين من الشباب (15-24 سنة)/ البالغين (15 سنة وما فوق)** عدد الشباب (بين 15 و24 عامًا) والبالغين (15 عامًا وما فوق) الملمّين بالقراءة والكتابة، معبّرًا عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية. تعود بيانات الالمام بالقراءة والكتابة للفترة 2010 - 2016 وتشمل كلًا من البيانات الوطنية المرصودة من التعدادات أو المسوح الأسرية وتقديرات معهد اليونسكو للإحصاء. وتستند هذه البيانات الأخيرة إلى أحدث البيانات الوطنية المرصودة ونموذج وضع إسقاطات محو الأمية العالمية حسب العمر. نظرًا لاختلاف التعريفات والمنهجيات المُستخدمة في جمع البيانات حسب البلد، يجب توخّي الحذر عند استخدام البيانات.
الجدول 5	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسَين المعدّل حسب المؤشر مؤشر التكافؤ بين الجنسَين هو نسبة القيم بين الإناث إلى القيم بين الذكور لمؤشّر معين. إذا كانت القيمة في صفوف الإناث أقلّ من القيمة في صفوف الذكور أو مساوية لها، يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسَين المعدّل مساويًا لمؤشر التكافؤ بين الجنسين. إذا كانت القيمة في صفوف الإناث أكبر من القيمة في صفوف الذكور، يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسَين المعدّل مساويًا ل 1- 2 من مؤشر التكافؤ بين الجنسَين. هذا يضمن أن يكون مؤشر التكافؤ بين الجنسَين المعدّل متناظرًا حول 1 ويقتصر على نطاق بين 0 و2. ويشير مؤشر التكافؤ بين الجنسَين المعدّل الذي يساوي 1 إلى تحقيق التكافؤ بين الإناث والذكور. (المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استنادًا إلى المسوح الأسرية الوطنية والدولية)
أ	**معدل الإكمال حسب المستوى**
ب	**النسبة المئوية للطلاب الذين حقّقوا الحد الأدنى من الكفاءة في نهاية مستوى معين**
ج	**معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والبالغين**
د	**النسبة المئوية للبالغين (16 عامًا وما فوق) الذين حقّقوا على الأقل مستوى ثابتًا من الكفاءة في المهارات الوظيفية في مجال القراءة والكتابة والحساب**

المؤشر ملاحظات	
هـ	**نسبة الالتحاق الإجمالية حسب المستوى**
	التفاوت بسبب المكان والثروة **إن مؤشر تكافؤ المكان هو نسبة القيم التي سُجّلت لمؤشر معيّن في الريف إلى القيم الحضرية. أما مؤشر تكافؤ الثروة، فهو نسبة القيم التي سجّلتها أفقر 20٪ إلى القيم التي سجّلتها أغنى 20٪ لمؤشر معين.**
و	**معدل الإكمال حسب المستوى**
ح	**النسبة المئوية للطلاب الذين حقّقوا الحد الأدنى من الكفاءة في نهاية مستوى معين**
	الجدول 6
أ	**مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و(2) التعليم من أجل التنمية المستدامة على جميع المستويات في (أ) سياسات التعليم الوطنية؛ و(ب) المناهج الدراسية؛ و(ج) إعداد المعلمين؛ و(د) تقييم الطلاب** يتم التمييز بين ثلاثة مستويات: منخفض (لا ينعكس أو ينعكس قليلاً)، متوسط (ينعكس إلى حد ما) وعالٍ (ينعكس بالكامل). (المصدر: UNESCO, 2019)
ب	**النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تعليمًا قائمًا على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/ الإيدز** النسبة المئوية للمدارس الإعدادية التي تؤمن تعليمًا قائمًا على المهارات الحياتية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/ الإيدز (جميع المؤسسات)
ج	**النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين لديهم فهم كافٍ لفيروس نقص المناعة البشرية/ الإيدز والحياة الجنسية** الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عامًا) الذين يعرفون طريقتَين على الأقل للوقاية من العدوى ويرفضون ثلاثة مفاهيم خاطئة على الأقل (المصدر: UNAIDS, 2019)
	النسبة المئوية لطلاب المرحلة الإعدادية الذين يظهرون فهمًا مناسبًا للقضايا المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة التحصيل المعرفي وغير المعرفي في مجال المواطنة العالمية والاستدامة، بما في ذلك القضايا المتعلقة بالتعددية الثقافية/ التفاعل بين الثقافات، والمساواة بين الجنسَين، والسلام واللاعنف والأمن البشري، والحرية، والعدالة الاجتماعية، والتنمية المستدامة.
	النسبة المئوية للطلاب البالغين 15 عامًا الذين حقّقوا المستوى 2 أو أعلى من الكفاءة في محو الأمية العلمية يُعرَّف محو الأمية العلمية بأنه (أ) المعرفة العلمية واستخدامها لتحديد الأسئلة واكتساب معارف جديدة وشرح الظواهر العلمية واستخلاص استنتاجات قائمة على الأدلة حول قضايا متعلقة بالعلوم؛ (ب) فهم سمات العلم المميّزة كشكل من أشكال المعرفة والتحريات الإنسانية؛ (ج) الوعي بكيفية قيام العلم والتكنولوجيا بتكوين البيئات المادية والفكرية والثقافية؛ و(د) الرغبة في الانخراط في القضايا المتعلقة بالعلوم، وبأفكار العلم كمواطن مفكّر.
د	**النسبة المئوية للمدارس التي تتمتّع بمرافق أساسية لمياه الشرب، ومرافق صرف صحي أو مراحيض أساسية (غير مختلطة)، ومرافق أساسية لغسل اليدين** إن مرافق مياه الشرب الأساسية تعني توفير مياه الشرب من مصادر محسّنة، وتوفّر المياه في المدرسة وقت إجراء المسح. أما المرافق الصحية أو المراحيض الأساسية، فتعني توفّر مرافق صحية محسّنة غير مختلطة وقابلة للاستخدام في المدرسة (متوفرة وعمليّة وتحترم الخصوصية) عند إجراء المسح. من جهتها، تعني مرافق غسل اليدين الأساسية توفّر مرافق لغسل اليدين بالماء والصابون تكون متوفرة في المدرسة عند إجراء المسح.
هـ	**نسبة المدارس الحكومية المزوّدة بما يلي:** ▪ **الكهرباء** مصادر طاقة متاحة بسهولة وانتظام (مثل الربط بالشبكة/ التيار الكهربائي، ومولّدات تعمل على توليد الطاقة عبر الرياح، والمياه، والطاقة الشمسية، والوقود) تتيح الاستخدام الملائم والمستدام للبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل الطلاب والمعلمين لدعم تقديم الدورات أو الاحتياجات التعليمية والتعلّمية الشخصية. ▪ **الإنترنت لأغراض تربوية** توفّر الإنترنت لتعزيز التدريس والتعلم، وجعله متاحًا للطلاب بغضّ النظر عن الجهاز المُستخدم. يمكن أن يكون الوصول الى الانترنت عبر شبكة ثابتة ضيقة النطاق أو ثابتة عريضة النطاق أو شبكة متنقلة. ▪ **أجهزة الكمبيوتر** استخدام أجهزة الكمبيوتر لدعم تقديم الدورات أو الاحتياجات التعليمية والتعلّمية الشخصية، بما في ذلك تلبية الحاجة الى النفاذ الى المعلومات لأغراض البحث، ولإعداد العروض التقديمية، ولإجراء تمارين وتجارب، ولمشاركة المعلومات والمشاركة في منتديات المناقشة الالكترونية لأغراض تعليمية. يشمل التعريف أجهزة الكمبيوتر المكتبية والمحمولة والأجهزة اللوحية.
و	**النسبة المئوية للمدارس الابتدائية العامة التي تتمتع بإمكانية الوصول إلى البنية التحتية والمواد الملائمة للطلاب ذوي الإعاقة** أي بيئات مبنيّة تتعلق بمرافق التعليم يستطيع جميع المستخدمين الوصول إليها، بما في ذلك الأشخاص الذين يعانون من أنواع مختلفة من الإعاقة، وتتيح لهم الدخول لاستخدامها والخروج منها. وتشمل إمكانية الوصول سهولة الاقتراب من المبنى ودخوله وإخلائه و/أو استخدامه هو وخدماته ومرافقه (كمرافق المياه والصرف الصحي) من قبل جميع المستخدمين المحتملين للمبنى، مع ضمان صحة الأفراد وسلامتهم ورفاهيتهم أثناء تنفيذ تلك الأنشطة.
ز	**النسبة المئوية للطلاب الذين يتعرّضون للتنمّر المرتبط بالمدرسة في المرحلة الإعدادية** النسبة المئوية للطلاب الذين تعرّضوا للتنمّر خلال الاثني عشر شهرًا الماضية (أو فترة بديلة كما هو متاح في بيانات المصدر) في المرحلة الإعدادية. يشمل تعريف التنمّر، عند الإمكان، الإساءة الجسدية واللفظية وفي إطار العلاقات. ويعكس هذا النطاق البحث الحالي حول التنمّر، بالإضافة إلى التعريفات الواردة في تقييمات الطلاب الدولية الرئيسية.
ح	**مستوى الاعتداءات على الطلاب أو المعلمين أو المؤسسات** الترتيب ضمن فئات تعكس مدى تأثّر بلد ما باعتداءات عنيفة أو تهديدات أو استخدام متعمّد للقوة في فترة معينة (مثلًا الأشهر الإثني عشر الماضية أو سنة دراسية أو سنة تقويمية) ضد الطلاب والمعلمين وغيرهم من الموظفين أو ضد المباني والمواد والمرافق التعليمية، بما في ذلك النقل. يركّز المؤشر على الاعتداءات التي نفّذتها لأسباب سياسية أو عسكرية أو أيديولوجية أو طائفية أو عرقية أو دينية قوات مسلّحة أو جماعات مسلّحة غير حكومية. يتم تحديد خمسة مستويات: لم يتم الإبلاغ عن أي حوادث: لم يرد أي تقرير عن اعتداءات طالت التعليم حوادث متفرّقة: تم الإبلاغ عن أقل من 5 اعتداءات أو تعرّض أقل من 5 طلاب وموظفين من طاقم التعليم للأذى. تضرّر قطاع التعليم: تم الإبلاغ عن 5- 99 اعتداءً على التعليم أو تعرّض أقل من 5- 99 طالبًا وموظفًا من طاقم التعليم للأذى. تضرّر قطاع التعليم بشدة: تم الإبلاغ عن 100- 199 اعتداءً أو تعرّض 100- 199 من الطلاب والموظفين من طاقم التعليم للأذى. تضرّر قطاع التعليم بشدة كبيرة: تم الإبلاغ عن أكثر من 200 اعتداء أو تعرّض أكثر من 200 طالب وموظف من طاقم التعليم للأذى.
ط	**الطلاب المتنقلون دوليًا، وأعداد الملتحقين الداخلين والخارجين، ومعدلات التنقّل** عدد الطلاب من الخارج الذين يدرسون في بلد معين، معبرًا عنه كنسبة مئوية من مجموع الملتحقين بالتعليم العالي في ذلك البلد. عدد الطلاب من بلد معين الذين يدرسون في الخارج، معبرًا عنه كنسبة مئوية من مجموع الملتحقين بالتعليم العالي في ذلك البلد.
ي	**حجم المساعدة الإنمائية الرسمية المقدّمة للمنح الدراسية** مجموع المدفوعات الإجمالية للمساعدة الإنمائية الرسمية (جميع القطاعات) المقدّمة للمنح الدراسية (جميع المستويات). إن مجموع قيم مجموعات الدخل الإقليمية والقطرية لا يساوي المجموع العالمي لأن بعض المساعدات لا تُخصّص حسب البلدان.
	تكاليف الطلاب المُحتسبة التكاليف التي تتكبّدها مؤسسات التعليم العالي في البلدان المانحة عندما تستقبل طلابًا من بلدان نامية.

	المؤشر ملاحظات
	الجدول 7
أ	**عدد المعلّمين في الفصول الدراسية** الأشخاص الذين يعملون بدوام كامل أو جزئي بصفة رسمية لتوجيه تجربة التعلم لدى التلاميذ والطلاب، بغضّ النظر عن مؤهلاتهم أو طريقة تأمين التعليم، أي وجهاً لوجه و/ أو عن بُعد. يستثني هذا التعريف العاملين في مجال التعليم الذين ليس لديهم واجبات تعليمية نشطة (مثل مدراء المدارس الذين لا يقومون بالتدريس) أو الذين يعملون من حين لآخر أو بصفة طوعية في المؤسسات التعليمية.
ب	**نسبة التلاميذ إلى المدرسين** متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في مستوى تعليمي معين، على أساس عدد التلاميذ والمعلمين.
ج	**النسبة المئوية للمعلمين المدرّبين في الفصول الدراسية** يتم تعريف المعلمين المدربين على أنهم أولئك الذين تلقّوا على الأقل الحد الأدنى من التدريب التربوي المنظّم والمعترف به قبل الخدمة وخلالها واللازم للتدريس في مستوى تعليمي معيّن. لا يتم جمع البيانات عن البلدان المنضمّة الى المبادرة المشتركة لجمع البيانات بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي.
د	**النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية** يُعرَّف المعلمون المؤهلون بأنهم معلمون يتمتّعون بالحد الأدنى من المؤهلات الأكاديمية اللازمة للتدريس في مستوى تعليمي معيّن وفقًا للمعايير الوطنية.
هـ	**معدل استنزاف المعلّمين** عدد المعلمين في مستوى تعليمي معيّن الذين يتركون المهنة في عام دراسي معين، معبّرًا عنه كنسبة مئوية من المعلمين في ذلك المستوى وفي تلك السنة الدراسية.
و	**مستوى راتب المعلّم النسبي** راتب المعلم مقارنةً بمهن أخرى ذات مؤهلات أكاديمية معادلة. تشير البيانات إلى الرواتب الفعلية لجميع المعلمين مقارنةً بإيرادات العاملين بدوام كامل طوال العام الذين أكملوا التعليم العالي (إسكد 5 إلى 8). ويُعرَّف المؤشر كنسبة للراتب، باستخدام متوسط الرواتب السنوية (بما في ذلك العلاوات والبدلات) للمعلمين في المؤسسات العامة، مقارنةً بأجور العاملين ذوي التحصيل التعليمي المماثل (المتوسط المرجح) وأجور العاملين بدوام كامل الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و64 الذين أكملوا التعليم العالي. إن القيم الخاصة بالتعليم الثانوي مستمدّة من حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم وتمثّل متوسطات مرجّحة لقيم التعليم الإعدادي والثانوي، مرجّحةً بعدد المعلمين في كل مستوى.
ز	**النسبة المئوية للمعلّمين الذين تلقوا تدريبًا أثناء الخدمة خلال الأشهر الإثني عشر الأخيرة** بالنسبة إلى البيانات التمثيلية للمعلّمين في مستوى تعليمي أو صفّ: نسبة المعلمين الذين تلقوا تدريبًا أثناء الخدمة خلال الاثني عشر شهرًا الماضية (أو الفترة الزمنية المتاحة في مجموعة البيانات). بالنسبة إلى البيانات التمثيلية لمعلمي الطلاب: نسبة معلمي الطلاب الذين تلقوا تدريبًا أثناء الخدمة خلال الاثني عشر شهرًا الماضية (أو الفترة الزمنية المتاحة في مجموعة البيانات). بالنسبة إلى التقييمات عبر الوطنية مع أكثر من تقييم واحد في المستوى التعليمي ذاته، يتم استخدام متوسّط جميع الصفوف.

الجدول 1: مواصفات النظام التعليمي والإنفاق على التعليم

المنطقة	أ إلزامي: سنة من التعليم ما قبل الابتدائي	أ إلزامي: تسع سنوات من التعليم الابتدائي والثانوي	ب مجاني: سنة من التعليم ما قبل الابتدائي	ب مجاني: 12 سنة من التعليم الابتدائي والثانوي	ج السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم ما قبل الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم الإعدادي	د المدة (سنوات): التعليم الثانوي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000,000): التعليم ما قبل الابتدائي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000,000): التعليم الابتدائي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000,000): التعليم الإعدادي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000,000): التعليم الثانوي	و الالتحاق (000,000): التعليم ما قبل الابتدائي	و الالتحاق (000,000): التعليم الابتدائي	و الالتحاق (000,000): التعليم الإعدادي	و الالتحاق (000,000): التعليم الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
السنة المرجعية	2019																
المنطقة	النسبة المئوية من البلدان					المتوسط				المجموع							
العالم	23	74	50	53	6	3	6	3	3	352	728	791	586i	217i	739i	601i	228i
أفريقيا جنوب الصحراء	2	44	18	22	6	3	6	3	3	78	175	145	91i	25i	174i	61i	8i
شمال أفريقيا وغرب آسيا	12	92	58	71	6	3	6	3	3	25	56	57	42i	8i	56i	47i	20i
شمال أفريقيا	-	83	50	50	6	2	6	3	3	11	29	25	20i	4	29	21i	7i
غرب آسيا	17	94	61	78	6	3	6	3	3	15	27	31	22i	4i	26i	26i	13i
وسط وجنوب آسيا	14	64	50	43	6	3	5	4	3	100	188	259	180	61	188	184	47
وسط آسيا	20	100	100	40	7	4	4	5	2	6	6	9	6	2	6	8	2
جنوب آسيا	11	44	22	44	6	2	5	3	4	93	182	250	174	58	182	176	45
شرق وجنوب شرق آسيا	22	78	38	38	6	3	6	3	3	81	178	179	154	67	184	153	73
شرق آسيا	29	100	57	43	6	3	6	3	3	58	114	112	99	51	116	98	54
جنوب شرق آسيا	18	64	22	33	6	3	6	3	3	23	64	68	54i	16i	68i	56i	19i
أوقيانيا	18	65	55i	64i	6	2	6	4	3	1	4	4	3i	1i	5i	4i	2i
أميركا اللاتينية والكاريبي	54	83	68	58	6	2	6	3	2	28	59	66	54i	22i	64i	64i	28i
الكاريبي	27	82	47	58	5	2	6	3	2	...	4i	4i	3i	...	2i	2i	1i
أميركا الوسطى	100	86	86	57	6	3	6	3	2	...	19	19	16	...	19	17	6
أميركا الجنوبية	75	83	92	58	6	3	6	3	3	...	35i	42i	35i	...	38	43	18i
أوروبا وأميركا الشمالية	26	93	63	72	6	3	6	3	3	38	68	82	63i	33i	68i	86i	50i
أوروبا	28	93	60	70	6	3	5	4	3	26	40	55	40i	24i	41i	58i	29i
أميركا الشمالية	-	100	100	100	6	1	6	3	3	12	27	28	24i	9i	28i	28i	21i
البلدان المنخفضة الدخل	6	42	32	20	6	3	6	3	3	54	106	92	58i	11i	108i	36i	6i
البلدان المتوسطة الدخل	23	70	47	46	6	3	6	3	3	260	544	613	457	175	552	473	168i
الدخل المتوسط الأدنى	17	60	33	33	6	3	6	3	3	145	313	372	257	87	312	251	62
الدخل المتوسط الأعلى	28	78	58	56	6	3	6	3	3	115	231	241	199i	87i	240i	222i	106i
البلدان المرتفعة الدخل	31	94	63	75	6	3	6	3	3	37	78	87	71i	31i	80i	91i	54i

أ سنوات التعليم الالزامي، حسب المرحلة التعليمية

ب سنوات التعليم المجاني، حسب المرحلة التعليمية

ج السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي

د المدة الرسمية للمراحل التعليمية بعدد السنوات

هـ السكان الذين بلغوا السن الرسمية للالتحاق بالتعليم حسب المرحلة (بالنسبة الى التعليم العالي: السنوات الخمس التي تلي التعليم الثانوي)

و الالتحاق الإجمالي المطلق حسب المرحلة التعليمية

ز الانفاق الحكومي الأساسي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي

حـ الانفاق الحكومي الأساسي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الانفاق الحكومي

ط الانفاق الحكومي الأساسي على التعليم لكل طالب حسب المرحلة بتعادل القوة الشرائية الثابت للعام 2017 بالدولار الأميركي وكنسبة مئوية من حصة الفرد من إجمالي الناتج المحلي

ي الانفاق الأسري الأساسي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي

ملاحظة: PPP تعني تعادل القوة الشرائية

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. تشير البيانات الى السنة الدراسية المنتهية في 2019 ما لم يُذكر خلاف ذلك.

تمثّل المجاميع البلدان المُدرجة في الجدول التي توفّرت بياناتها وقد تتضمّن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة. "

(-) مقدار صفر أو لا يُذكر

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

(± n) السنة المرجعية مختلفة (مثلًا: 2-: السنة المرجعية 2017 بدلًا من 2019)

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية

	التمويل									
	ز	ح	ط							ي
	الإنفاق الحكومي على التعليم (٪) من إجمالي الناتج المحلي	حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (٪)	حصة الطالب من الانفاق الحكومي على التعليم							الإنفاق الأسري على التعليم (نسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي)
			تعادل القوة الشرائية الثابت للعام 2017 بالدولار الأميركي				نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي			
			التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي
	4.4	14.1	2,140i	3,133i	4,152i	5,382i	12i	16i	20i	25i
	3.8	16.8	80i	279i	443i	2,722i	3i	12i	17i	74i
	3.1i	10.4i	...	...	...	4,567i	...	...	...	21i
	...	...	...	...	3,491i	...	...	...	32i	...
	3.1i	10.3i	2,190i	6,337i	...	3,241i	11i	18i	...	20i
	4.0	15.7	149i	350i	887i	1,584i	2i	10i	16i	22i
	5.3	16.4	1,150i	...	...	565i	22i	...	...	8i
	3.8	14.3	29	626	778	2,973i	1	11	14	25i
	3.9	12.6i	2,728i	5,604i	10,497i	7,739i	10i	14i	21i	21i
	3.8	13.5i	4,948i	8,932i	11,329i	8,274	12i	15i	...	17i
	4.2i	11.4i	...	4,343i	5,573i	7,204i	...	13i	19i	25i
	4.5i	13.6i	...	...	...	...	...	...	...	...
	4.7	16.3i	1,336i	2,239i	2,780i	2,287i	11i	14i	17i	25i
	3.2i	14.1i	...	2,222i	2,911i	...	7i	14i	20i	21i
	4.4	22.8	1,049i	2,001i	1,968i	2,214	11i	14i	14i	25
	5.0	16.3	2,399	2,906	2,906	4,291	15	15	17	23
	4.7	11.9	6,492	8,223	9,255	8,839	18	21	23	26
	4.7	11.9	6,475	8,171	8,985	8,597	18	21	23	26
	1.5i	7.8i	7,179i	10,145	13,386i	14,741	15	18	17	28
	3.6	16.4	59i	201i	266i	...	2i	9i	14i	...
	4.2i	15.6	1,083i	1,443i	2,481i	2,973i	10i	13i	19i	24i
	4.5	16.3	...	563i	994i	2,610i	...	13i	18i	38i
	4.1i	14.1i	1,240i	2,231i	2,839i	3,319i	9i	16i	19i	21i
	4.6	11.8	6,186i	8,380	9,408i	12,697	17	19	21	26

الجدول 1: تتمّة

البلد أو الإقليم	أ إلزامي		ب مجاني		ج السنّ الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	د المدة (سنوات)				هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000)				و الالتحاق (000)			
	سنة من التعليم ما قبل الابتدائي	تسع سنوات من التعليم الابتدائي والثانوي	سنة من التعليم ما قبل الابتدائي	12 سنة من التعليم الابتدائي والثانوي		التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
السنة المرجعية	2019																
افريقيا جنوب الصحراء																	
أنغولا	-	6	-	6	6	2	6	3	3	2,184	5,862	4,723	2,713	784	5,621	2,034	253
بنين	-	6	-	6	6	2	6	4	3	705	1,912	1,866	1,058	169	2,181	993	132
بوتسوانا	-	-	...	...	6	3	7	3	2	164	363	234	203	33	345	...	51
بوركينا فاسو	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1,946	3,498	3,356	1,868	105	3,234	1,342	133
بوروندي	-	-	...	...	7	2	6	4	3	743	1,931	1,716	1,032	120	2,213	650	42
الرأس الأخضر	-	10	-	8	6	3	6	3	3	32	63	60	49	23	64	53	12
الكاميرون	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1,547	4,251	4,139	2,319	543	4,400	2,207	331
جمهورية افريقيا الوسطى	-	10	-	13	6	3	6	4	3	428	824	861	...	12	814	138	...
تشاد	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1,618	2,836	2,697	1,286	17	2,469	537	42
جزر القمر	-	6	-	6	6	3	6	4	3	72	130	129	76	15	124	74	...
الكونغو	-	10	3	13	6	3	6	4	3	479	879	835	433	67	783	...	55
كوت ديفوار	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2,301	4,083	4,155	2,477	188	4,004	2,227	247
جمهورية الكونغو الديمقراطية	-	6	-	6	6	3	6	2	4	8,779	15,166	12,105	7,037	474	16,807	4,619	465
جيبوتي	-	10	1	12	6	2	5	4	3	41	94	125	90	4	69	68	...
غينيا الاستوائية	-	6	-	6	7	3	6	4	2	107	184	147	...	40	93	...	...
اريتريا	-	8	-	8	6	2	5	3	4	187	495	600	304	47	350	260	10
إسواتيني	-	7	-	7	6	3	7	3	2	84	205	138	121	...	237	108	...
إثيوبيا	-	8	-	8	7	3	6	4	2	9,373	17,101	15,695	...	2,513	16,198	5,029	...
غابون	-	10	-	10	6	3	5	4	3	180	260	289	...	...	...	...	...
غامبيا	-	9	-	9	7	4	6	3	3	298	380	313	...	126	375	...	...
غانا	2	9	2	9	6	2	6	3	4	1,608	4,432	4,492	2,879	1,852	4,550	2,851	496
غينيا	-	6	-	6	7	3	6	4	3	1,148	2,091	2,117	1,128	...	1,777	...	...
غينيا- بيساو	-	9	...	...	6	3	6	3	3	175	314	262	...	...	...	...	...
كينيا	-	12	-	12	6	3	6	2	4	4,207	8,318	7,687	5,258	3,200	8,290	...	563
ليسوتو	-	7	-	7	6	3	7	3	2	144	305	216	212	54	368	136	22
ليبيريا	-	6	-	6	6	3	6	3	3	422	784	692	...	510	635	227	...
مدغشقر	-	5	3	12	6	3	5	4	3	2,291	3,524	4,403	2,687	902	4,649	1,495	144
ملاوي	-	8	-	8	6	3	6	4	2	1,699	3,236	2,856	...	1,361	4,593	990	...
مالي	-	9	4	12	7	3	6	3	3	1,953	3,474	2,771	1,607	131	2,477	1,046	83
موريتانيا	-	9	3	13	6	3	6	4	3	391	694	677	406	36	677	260	23
موريشيوس	-	11	-	13	5	2	6	3	4	26	84	122	96	25	86	122	39
موزامبيق	-	-	...	...	6	3	7	3	2	2,939	6,097	3,759	2,926	...	6,941	1,216	214
ناميبيا	-	7	-	7	7	2	7	3	3	131	416	249	246	43	491	...	59
النيجر	-	-	...	...	7	3	6	4	3	2,488	4,174	3,699	1,902	178	2,667	787	80
نيجيريا	-	9	-	9	6	1	6	3	3	6,203	33,598	27,795	...	...	25,591	10,315	...
رواندا	-	6	-	9	7	3	6	3	3	1,042	1,940	1,699	1,157	282	2,512	732	72
سان تومي وبرينسيبي	-	6	-	6	6	3	6	3	3	19	36	32	18	9	37	26	2
السنغال	-	11	-	11	6	3	6	4	3	1,516	2,723	2,567	1,486	252	2,172	1,150	195
سيشيل	-	10	-	11	6	2	6	3	4	3	9	10	6	3	9	7	1
سيراليون	-	9	-	9	6	3	6	3	4	663	1,245	1,264	...	127	1,770	492	...
الصومال	-	-	...	...	6	3	6	2	4	1,529	2,715	2,298	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	-	9	-	12	7	4	7	2	3	4,684	7,921	4,996	4,948	824	7,568	4,879	1,178
جنوب السودان	-	8	-	8	6	3	6	2	4	981	1,790	1,548	...	111	1,274	164	...
توغو	-	10	-	5	6	3	6	4	3	697	1,294	1,289	723	208	1,634	728	101
أوغندا	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4,516	9,409	6,649	...	609	8,841	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	-	7	2	7	7	2	7	4	2	3,566	11,274	7,873	4,981	1,429	10,605	2,338	154
زامبيا	-	7	-	7	7	4	7	2	3	2,274	3,565	2,189	...	160	3,285	...	...
زمبابوي	-	7	...	...	6	2	7	2	4	901	2,949	2,063	1,355	...	...	...	136

رمز البلد	التمويل											
	ي	ط								ح	ز	
	الإنفاق الأسري على التعليم (نسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي)	حصة الطالب من الانفاق الحكومي على التعليم								حصة التعليم من إجمالي الانفاق الحكومي (٪)	الإنفاق الحكومي على التعليم (٪) من إجمالي الناتج المحلي	
		نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي				تعادل القوة الشرائية الثابت للعام 2017 بالدولار الأميركي						
		التعليم الثانوي	التعليم الإعدادي	التعليم الابتدائي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم الإعدادي	التعليم الابتدائي	التعليم ما قبل الابتدائي	2.أ.1	4.5.4	
	2019											
AGO	2.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
BEN	3.7	53-4	8-4	7-4	9-4	1,603-4	238-4	201-4	261-4	17.7-ti	2.9-ti	
BWA	2.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
BFA		298-3	16-3	14-4	8-3	6,083-3	321-3	279-4	165-3	22.7-ti	5.4-ti	
BDI	0.7	...	...	...	...	...	...	...	...	18.8-1	5.1-1	
CPV	0.7	38-2	20-2	17-2	1-2	2,610-2	1,339-2	1,135-2	84-2	16.4-2	5.2-2	
CMR	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	16.9-ti	3.1-ti	
CAF		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
TCD	0.9	...	14-1	7-1	...	...	218-1	106-1	...	16.4-2i	2.5-2i	
COM	1.8	...	...	...	...	...	...	...	...	13.4-4	2.5-4	
COG	1.1	...	...	...	...	...	...	...	...	15.6-ti	3.5-ti	
CIV	2.3	111-2	14-1	10-1	16-1	5,491-2	702-1	508-1	806-1	18.3-1	3.3-1	
COD	1.5	...	...	...	--4	...	...	...	-4	14.0-2i	1.5-2i	
DJI	2.3	...	...	25-3	...	...	...	...	...	14.0-ti	3.6-ti	
GNQ		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
ERI		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
SWZ		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
ETH	0.3	...	17-4	8-4	4-4	...	278-4	130-4	59-4	27.1-4	4.7-4	
GAB		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
GMB	2.5	...	...	8-4	--4	...	...	178-4	-4	11.2-ti	2.4-ti	
GHA	9.2	...	...	...	...	...	...	...	...	18.6-ti	4.0-ti	
GIN	1.0	...	...	7-3	...	...	...	157-3	...	14.9-1	2.3-1	
GNB		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
KEN	3.7	76-4	...	11-4	1-4	2,835-4	...	406-4	51-4	19.0-ti	5.3-ti	
LSO	0.4	48-1	32-1	22-1	...	1,334-1	896-1	618-1	...	14.1-1	7.0-1	
LBR	5.7	...	18-4	14-3	10-3	...	287-4	229-3	155-3	8.1-ti	2.6-ti	
MDG	3.0	-3	...	...	...	1-3	...	...	...	19.8-ti	2.8-ti	
MWI		...	24-3	8-3	--3	...	247-3	84-3	-3	15.8-ti	4.7-ti	
MLI	1.9	165-4	25-2	12-2	2-2	3,610-4	583-2	281-2	41-2	16.5-2	3.8-2	
MRT	3.3	68	9	6	...	3,619	464	330	...	10.2	1.9	
MUS	4.5	10-2	30	16	3	1,977-2	6,757	3,511	663	18.7	4.7	
MOZ	0.8	...	...	...	...	...	...	...	...	16.7-ti	5.5-ti	
NAM	1.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
NER	3.6	190-2	12-2	10-2	34-2	2,254-2	139-2	114-2	403-2	16.8-ti	3.5-ti	
NGA	4.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
RWA	5.9	96-1	21-1	4-1	2-1	1,904-1	423-1	83-1	41-1	10.8-1	3.1-1	
STP	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...	20.1-ti	5.1-ti	
SEN	4.0	136-1	21-4	14-4	15-4	4,618-1	624-4	417-4	460-4	21.5-1	4.8-1	
SYC		71-3	15-3	14-3	12-3	19,135-3	4,140-3	3,842-3	3,277-3	11.7-3	4.4-3	
SLE	2.6	...	14-2	13	-	...	240-2	232	-	35.5	7.7	
SOM		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
ZAF	1.6	56	23	19	6	7,027	2,897	2,352	818	19.6	6.5	
SSD		...	12-3	5-3	0.4-3	...	...	...	...	0.9-ti	1.5-3	
TGO	2.4	76-2	...	16-3	5-4	1,187-2	...	243-3	76-4	21.8-ti	5.4-ti	
UGA	3.2	...	...	...	...	...	...	...	...	11.5-ti	2.1-ti	
TZA	1.4	...	...	...	...	...	...	...	...	20.5-ti	3.7-ti	
ZMB	3.8	...	...	13-2	2-3	...	...	460-2	67-3	16.9-ti	4.6-ti	
ZWE	3.6	...	...	...	...	...	...	...	...	19.0-ti	5.9-ti	

الجدول 1: تتمّة

البلد أو الإقليم	أ إلزامي: سنة من التعليم ما قبل الابتدائي	أ إلزامي: تسع سنوات من التعليم الابتدائي والثانوي	ب مجاني: سنة من التعليم ما قبل الابتدائي	ب مجاني: 12 سنة من التعليم الابتدائي والثانوي	ج السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم الإعدادي	د المدة (سنوات): التعليم الثانوي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم ما قبل الابتدائي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم الابتدائي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم الإعدادي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم الثانوي	و الالتحاق (000): التعليم ما قبل الابتدائي	و الالتحاق (000): التعليم الابتدائي	و الالتحاق (000): التعليم الإعدادي	و الالتحاق (000): التعليم الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7												
السنة المرجعية	2019															
شمال أفريقيا وغرب آسيا																
الجزائر	-	10	1	12	6	1	3	4	956	4,360	4,526	3,009	...	4,517	...	1,583
أرمينيا	-	12	3	12	6	3	4	5	129	170	295	179	51	154	249	92
أذربيجان	1	9	5	11	6	3	4	5	503i	659i	1,021i	692i	207	645	967	218
البحرين	-	9	-	12	6	3	6	3	68	122	108	85	34	116	102	47
قبرص	1	9	1	12	6	3	6	3	28i	58i	55i	58i	25	57	55	47
مصر	-	12	-	12	6	2	6	3	5,241	13,143	10,658	8,425	1,480	13,265	9,414	3,252
جورجيا	-	9	-	12	6	3	6	3	173	327	271	237	...	317	283	151
العراق	-	6	2	12	6	2	6	3	2,170	5,876	5,116	3,815	...	...	...	...
إسرائيل	3	12	3	12	6	3	6	3	508	938	823	609	548	936	837	374
الأردن	-	10	1	12	6	2	6	4	460	1,402	1,298	950	135	1,147	833	314
الكويت	-	9	-	12	6	2	5	4	125	320	362	213	76	276	302	118
لبنان	-	10	3	9	6	3	6	3	...	...	...	...	216	517	406	243
ليبيا	-	9	2	12	6	2	6	3	265	778	695	543	...	...	...	...
المغرب	-	9	-	9	6	2	6	3	1,402	3,939	3,618	2,906	762	4,432	2,921	1,120
عمان	-	10	-	12	6	2	4	6	161	291	424	295	88	290	437	119
فلسطين	-	10	1	12	6	2	4	5	277	522	886	504	148	497	787	218
قطر	-	9	-	9	6	3	6	3	82	157	125	184	49	159	117	35
المملكة العربية السعودية	-	9	-	12	6	3	6	3	1,826	3,425	2,843	2,332	390	3,391	3,159	1,653
السودان	-	8	2	11	6	2	6	3	2,384	6,683	5,970	4,323	1,100	5,118	2,216	653
الجمهورية العربية السورية	-	9	3	12	6	3	6	3	1,034	2,114	1,952	1,620	...	...	...	697
تونس	-	9	-	11	6	3	6	4	632	1,119	1,114	839	251	1,202	1,047	267
تركيا	-	12	3	12	6	4	4	4	4,100	5,469	10,854	6,678	1,501	5,105	11,280	7,560
الإمارات العربية المتحدة	-	12	2	12	6	2	5	4	208	496	558	562	204	554	556	296
اليمن	-	9	-	9	6	3	6	3	2,428	4,495	3,971	2,949	36	3,900	1,916	...
وسط وجنوب آسيا																
أفغانستان	-	9	1	12	7	1	6	3	1,090	6,393	5,784	3,826	...	6,545	3,064	371
بنغلادش	-	5	-	5	6	3	5	3	8,658	14,724	21,456	15,386	3,578	17,338	15,711	3,695
بوتان	-	-	-	11	6	2	7	4	25	89	82	74	8	94	76i	12
الهند	-	8	-	8	6	3	5	3	69,410	121,821	177,585	123,012	43,896	120,064	130,933	35,148
جمهورية إيران الإسلامية	-	9	-	9	6	1	6	2	1,414	7,904	6,850	5,760	706	8,172	5,684	3,616
كازاخستان	-	9	4	11	6	3	4	5	1,202	1,508	1,951	1,047	891	1,513	2,024	740
قيرغيزستان	1	9	4	11	7	4	4	5	640	551	744	517	251	551	698	219
المالديف	-	7	-	12	6	3	7	3	22	51	27	46	20	49	21	14
نيبال	2	8	2	10	5	2	5	3	1,084	2,775	4,247	3,288	958	3,970	3,464	438
باكستان	-	12	-	12	5	2	5	3	10,723	25,106	31,988	20,965	8,538	23,558	13,858	1,878
سري لانكا	-	11	-	13	5	2	5	4	664	1,690	2,737	1,542	464	1,725	2,728	326
طاجيكستان	-	9	4	11	7	4	4	5	1,029	880	1,211	849	91	771	...	265
تركمنستان	-	12	3	12	6	3	4	6	426	503	801	463	...	557	707	66
أوزبكستان	-	12	4	12	7	4	4	5	2,691	2,507	4,240	2,877	874	2,506	4,073	362
شرق وجنوب شرق آسيا																
بروني دار السلام	-	9	...	...	6	3	6	5	21	40	45	35	13	39	43	11
كمبوديا	-	-	-	9	6	3	6	3	1,066	2,055	1,807	1,512	266	2,163	...	223
الصين	-	9	-	9	6	3	6	3	52,098	102,982	99,105	87,406	46,564	104,325	86,102	46,994
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	1	11	1	11	7	2	5	3	676	1,660	2,186	1,962	...	1,508	2,148	526
هونغ كونغ، الصين	-	9	-	12	6	3	6	3	186	350	316	368	176	376	341	298
إندونيسيا	-	9	-	12	7	2	6	3	9,800	27,959	27,959	22,134	5,909i	29,426	24,894	8,037
اليابان	-	9	-	9	6	3	6	3	...	...	...	...	2,824	6,505	6,996	3,862
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	-	9	-	9	6	3	5	4	467	770	1,022	701	225	771	666	101
ماكاو، الصين	1	9	3	12	6	3	6	3	21	34	26	34	19	33	26	34
ماليزيا	-	6	-	11	6	2	6	3	1,032	2,966	3,048	2,829	1,004	3,085	2,602	1,218
منغوليا	-	12	4	12	6	4	5	3	307	333	335	237	261	327	295	155
ميانمار	-	5	-	5	5	2	5	4	1,777	4,573	5,946	4,954	154	5,300	4,187	932
الفلبين	1	12	1	12	6	1	6	2	2,296	13,447	12,715	10,118	2,408	13,195	11,347	3,589
جمهورية كوريا	-	9	3	9	6	3	6	3	1,316	2,729	2,844	3,217	1,260	2,719	2,894	3,084
سنغافورة	-	6	...	...	6	3	6	2	113i	233i	158i	223i	...	234	167	198
تايلند	-	9	3	12	6	3	6	3	2,245	4,780	5,145	4,888	1,787	4,899	6,019	2,411
تيمور- ليشتي	-	9	-	9	6	3	6	3	96	184	187	...	24	207	162	...
فييت نام	1	9	-	5	6	3	5	4	4,651	7,442	9,411	6,865	4,415	8,507	...	1,966

رمز البلد	التمويل										
	ي	ط								ح	ز
	الإنفاق الأسري على التعليم (نسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي)	حصة الطالب من الانفاق الحكومي على التعليم								حصة التعليم من إجمالي الانفاق الحكومي (٪)	الإنفاق الحكومي على التعليم (٪) من إجمالي الناتج المحلي
		نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي				تعادل القوة الشرائية الثابت للعام 2017 بالدولار الأميركي					
		التعليم الثانوي	التعليم الإعدادي	التعليم الابتدائي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم الإعدادي	التعليم الابتدائي	التعليم ما قبل الابتدائي	2.i.1	
		4.5.4									
	2019										
DZA	1.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARM	1.9	10-2	...	10-2	20-2	1,225-2	...	1,259-2	2,467-2	10.4-2	2.7-2
AZE	1.0	22-1	...	...	11-1	3,241-1	...	...	1,543-1	7.4-1	2.5-1
BHR	1.1	...	18-4	11-4	...	...	8,657-4	5,520-4	...	7.2-2	2.3-2
CYP	2.0	22-2	37-2	29-2	11-2	8,403-2	14,461-2	11,104-2	4,322-2	15.7-2	5.8-2
EGY	4.0	...	12	7	6	...	1,343	744	718	...	...
GEO	1.8	10-1	...	...	...	1,517-1	...	...	...	13.0-1	3.5-1
IRQ	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ISR	1.2	20-2	19-2	23-2	14-2	7,885-2	7,712-2	8,945-2	5,607-2	15.7-2	6.1-2
JOR	3.9	9	16	13	1	952	1,575	1,330	76	10.0	3.1
KWT		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LBN	6.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LBY		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAR	2.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
OMN	1.6	44-3	27	25	7	13,556-3	7,708	7,155	1,913	...	...
PSE	3.6	...	...	...	...	...	...	...	...	16.1-2	5.3-2
QAT		...	...	...	...	...	...	...	...	8.6	2.7
SAU	1.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SDN	1.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SYR		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUN	1.6	55-4	52-4	...	...	5,892-4	5,640-4	...	...	22.7-4	6.6-4
TUR	1.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARE	3.3	...	...	...	...	...	...	...	...	10.2	3.1
YEM		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AFG		...	11-2	10-2	-2	...	255-2	231-2	-2	15.7-2i	4.1-2i
BGD	3.7	20	9	...	...	885	381	...	...	9.3	1.3
BTN	1.2	...	31-4	...	-4	...	2,921-4	...	-4	21.9-1i	6.9-1i
IND	2.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IRN		25-1	18-2	11-2	1-3	3,622-1	2,490-2	1,579-2	149-3	21.3	4.0-1
KAZ	0.6	8	21-3	0.3	7-3	2,283	5,256-3	70	1,765-3	14.1	2.9
KGZ	1.8	5-2	...	...	22-2	253-2	...	...	1,150-2	16.3-2	6.0-2
MDV	1.8	...	22	16	12	...	4,164	3,036	2,279	10.2-3	3.7-3
NPL	3.2	24-4	10-4i	12-4	2-4	684-4	296-4i	350-4	59-4	14.1-1	5.1-1
PAK	3.3	67-2	16-4	8-4	...	2,973-2	668-4	338-4	...	14.5-2	2.9-2
LKA	2.7	28-1	7-1	7-1	-	3,726-1	887-1	901-1	-	11.3-1	2.1-1
TJK		20-4	...	...	28-4	565-4	...	...	795-4	16.4-4	5.2-4
TKM		...	...	...	...	...	...	...	...	23.0	...
UZB		...	...	...	...	...	...	...	...	22.5-2i	5.3-2i
BRN		32-3	24-3	9-3	1-3	20,162-3	14,931-3	5,604-3	644-3	11.4-3	4.4-3
KHM	1.4	...	...	...	...	...	...	...	...	9.4-1	2.2-1
CHN		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PRK		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HKG		33	23	15	10	20,281	13,851	9,162	6,035	20.3	3.8
IDN	2.5	21-4	11-4	13-4	...	2,158-4	1,093-4	1,380-4	...	20.5-4	3.6-4
JPN	1.1	...	...	...	10-2	8,274-2	9,664-2	8,702-2	3,862-2	8.4-2	3.2-2
LAO	3.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAC	0.6	20-1	...	...	...	27,151-1	...	...	...	14.4-1	2.7-1
MYS	0.9	25	19	16-2	4	7,204	5,573	4,343-2	1,240	17.4	4.2
MNG	3.5	3-2	...	13-2	14-2	368-2	...	1,517-2	1,594-2	12.6-2	4.1-2
MMR	2.8	16-1	10-1	8-1	...	771-1	476-1	361-1	...	10.6	1.9
PHL	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KOR	1.3	14-2	28-2	28-2	16-2	5,773-2	11,329-2	11,229-2	6,255-2	...	4.6-2
SGP		25-1	21-1	17-1	...	23,903-1	20,284-1	16,528-1	...	...	...
THA	0.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TLS	2.8	...	...	...	...	...	...	...	...	7.9-1i	6.8-1i
VNM	2.1	...	...	...	...	...	...	...	...	16.1-1	4.2-1

الجدول 1: تتمّة

البلد أو الإقليم	أ إلزامي: سنة من التعليم ما قبل الابتدائي	أ إلزامي: تسع سنوات من التعليم الابتدائي والثانوي	ب مجاني: سنة من التعليم ما قبل الابتدائي	ب مجاني: 12 سنة من التعليم الابتدائي والثانوي	ج السنّ الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم ما قبل الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم الإعدادي	د المدة (سنوات): التعليم الثانوي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم ما قبل الابتدائي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم الابتدائي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم الإعدادي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم الثانوي	و الالتحاق (000): التعليم ما قبل الابتدائي	و الالتحاق (000): التعليم الابتدائي	و الالتحاق (000): التعليم الإعدادي	و الالتحاق (000): التعليم الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
السنة المرجعية	2019																
أوقيانيا																	
أستراليا	-	10	1	13	5	1	2	4	7	330	2,291	1,872	1,556	534	2,248	2,380	1,677
جزر كوك	-	12	2	13	5	2	3	4	6	1	2	2	1	0.4	2	2	...
فيجي	-	-	...	...	6	3	6	4	6	54	104	110	74	20	122	...	...
كيريباس	-	9	-	9	6	3	6	3	4	9	17	16	...	...	17	...	...
جزر مارشال	1	12	1	12	6	2	6	4	2	3	9	9	6	1	7	6	2
ولايات ميكرونيزيا الموحّدة	-	8	-	8	6	3	6	2	4	7	14	14	...	2	14	...	...
ناورو	2	12	2	12	6	3	6	4	2	1	2	1	...	0.3	2	1	...
نيوزيلندا	-	10	2	13	5	2	6	4	3	122	378	439	323	115	388	490	268
نييوي	-	11	1	12	5	1	6	4	3	-	0.2	0.2	0.1	-	0.2	0.2	...
بالاو	-	12	-	12	6	3	6	2	4	1	1	1	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	-	-	...	...	6	4	7	2	4	856	1,434	1,136	...	358	1,275	507	...
ساموا	-	8	-	8	5	2	6	2	5	10	29	30	17	4	34	26	2
جزر سليمان	-	-	...	...	6	3	6	3	4	59	103	100	...	55	107	...	...
توكيلاو	-	11	...	...	5	2	6	4	3	-	0.1	0.2	...	0.1	0.2	0.2	...
تونغا	2	13	-	8	6	2	6	5	2	5	15	16	...	2	17	16	...
توفالو	-	9	...	...	6	3	6	4	3	1	2	2	...	1	2	1	...
فانواتو	-	-	...	...	6	2	6	4	3	16	46	46	...	14	46	21	...
أميركا اللاتينية والكاريبي																	
أنغيلا	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0.4	1	1	1	0.4	2	1	...
أنتيغوا وبربودا	-	11	-	11	5	2	7	3	2	3	10	7	8	2	10	8	...
الأرجنتين	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2,250	4,412	4,278	3,483	1,731	4,776	4,582	3,190
أروبا	2	11	2	11	6	2	6	2	3	2	7	7	8	...	...	...	1
جزر الباهاما	-	12	2	12	5	2	6	3	3	10	34	39	33	4	30	27	...
بربادوس	-	11	2	11	5	2	6	3	2	6	19	18	19	5	20	19	...
بليز	-	8	2	8	5	2	6	4	2	16	46	47	39	7	50	41	10
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	2	12	2	12	6	2	6	2	4	474	1,409	1,382	1,037	368	1,387	1,242	...
البرازيل	2	12	2	12	6	2	5	4	3	5,464i	14,013i	21,402i	16,415i	5,158	15,952	22,864	8,742
الجزر البريطانية العذراء	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	2	2	2	1	3	2	0.3
جزر كايمان	1	11	2	11	5	2	6	3	3	1	5	5	4	1	4	3	...
شيلي	-	12	2	12	6	3	6	2	4	739	1,520	1,481	1,381	620	1,540	1,522	1,255
كولومبيا	1	11	3	11	6	3	5	4	2	2,210	3,722	4,779	4,359	1,815	4,264	4,908	2,396
كوستاريكا	2	11	2	11	6	2	6	3	3	143	428	356	385	137	497	504	222
كوبا	-	9	3	12	6	3	6	3	3	377	736	754	715	371	751	772	296
كوراساو	2	12	...	...	6	2	6	4	2	4	12	13	...	...	...	...	...
دومينيكا	-	12	-	12	5	2	7	3	2	2	6	5	7	1	6	5	...
الجمهورية الدومينيكية	3	12	3	12	6	3	6	2	4	578i	1,157i	1,149i	929i	332	1,300	941	557
إكوادور	3	12	3	12	6	3	6	3	3	984	1,895	1,866	1,558	639	1,932	1,892	742
السلفادور	3	9	3	12	7	3	6	3	3	342	689	698	649	230	663	522	191
غرينادا	-	12	2	12	5	2	7	3	2	4	13	8	9	4	13	9	9
غواتيمالا	3	9	3	12	7	3	6	3	2	1,209	2,334	1,947	1,683	590	2,366	1,195	367
غويانا	-	6	-	6	6	3	6	3	2	45	86	73	82	...	...	...	...
هايتي	-	6	-	6	6	3	6	4	3	754	1,472	1,628	1,059	...	...	...	...
هندوراس	1	11	3	11	6	3	6	3	2	594	1,197	1,035	1,038	236	1,104	688	264
جامايكا	-	6	-	6	6	3	6	3	2	142	...	233	263	109	233	203	75
المكسيك	2	12	2	12	6	3	6	3	2	6,719	13,408	13,462	10,986	4,900	14,061	14,161	4,562
مونتسيرا	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0.1	0.4	0.3	0.2	0.1	0.4	0.3	...
نيكاراغوا	1	6	-	9	6	3	6	3	2	398	786	623	607	...	...	...	...
بنما	2	9	2	12	6	2	6	3	3	156	456	435	337	95	419	323	161
باراغواي	1	12	3	12	6	3	6	3	3	414	818	799	676	181	727	611	...
بيرو	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1,589	3,175	2,602	2,557	1,680	3,715	2,826	1,896
سانت كيتس ونيفس	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	5	4	4	1	5	4	4
سانت لوسيا	-	10	-	10	5	2	7	3	2	4	15	12	15	3	16	11	2
سانت فنسنت وجزر غرينادين	-	12	2	12	5	2	7	3	2	3	12	9	9	4	13	10	2
سانت مارتن	2	11	2	11	6	3	6	2	3	2	3	2	3	...	...	...	0.2
سورينام	-	6	-4	6-4	6	2	6	4	3	21	63	71	49	20	68	58	...
ترينيداد وتوباغو	-	7	...	...	5	2	7	3	2	37	136	93	86	32	...	...	...
جزر توركس وكايكوس	2	11	...	...	6	2	6	3	2	1	3	3	2	1	4	2	0.3
أوروغواي	2	12	2	12	6	3	6	3	3	143	282	286	257	136	297	356	162
جمهورية فنزويلا البوليفارية	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1,598	3,268	2,615	2,661	1,190	3,285	2,391	...

رمز البلد	التمويل										
	ي	ط								ح	ز
	الإنفاق الأسري على التعليم (نسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي)	حصة الطالب من الانفاق الحكومي على التعليم								حصة التعليم من إجمالي الانفاق الحكومي (٪)	الإنفاق الحكومي على التعليم (٪) من إجمالي الناتج المحلي
		نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي				تعادل القوة الشرائية الثابت للعام 2017 بالدولار الأميركي					
		التعليم الثانوي	التعليم الإعدادي	التعليم الابتدائي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم الإعدادي	التعليم الابتدائي	التعليم ما قبل الابتدائي	2.i.1	
		4.5.4									
	2019										
AUS	2.0	18-2	15-2	19-2	11-2	8,981-2	7,734-2	9,521-2	5,402-2	13.6-2	5.1-2
COK		...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.4-3
FJI	2.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KIR		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MHL		...	...	...	...	...	...	...	...	14.7	...
FSM		...	...	...	...	...	...	...	...	22.3-4	12.4-4
NRU		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NZL	1.5	25-2	21-2	20-2	20-2	10,472-2	8,757-2	8,130-2	8,175-2	16.7-2	6.3-2
NIU		-2	...	...	...	-2	...	...	...	...	...
PLW		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PNG		...	...	...	...	...	...	...	...	9.2-1i	1.9-1i
WSM	1.4	...	13-3	9-3	2-3	...	797-3	549-3	106-3	13.0-3	4.2-3
SLB		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TKL		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TON	2.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUV		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VUT	2.2	...	20-4	13-4	0.1-4	...	636-4	409-4	3-4	12.2-2	4.5-2
AIA		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ATG		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARG	2.1	16-1	17-1	13-1	14-1	3,653-1	4,066-1	3,131-1	3,296-1	12.5-1	4.9-1
ABW		88-3	...	...	...	...	...	...	...	21.4-3	5.5-3
BHS		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	1.5	...	20	23	...	...	3,157	3,532	...	10.8	3.2
BLZ		28-1	28-1	18-1	18-1	1,998-1	2,017-1	1,245-1	1,277-1	22.1-1	7.6-1
BOL	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRA	2.5	37-2	22-2	20-2	...	5,480-2	3,243-2	3,025-2	...	16.5-2	6.3-2
VGB		71-1	16-1	8-1	0.1-4	...	...	...	...	...	2.5-1
CYM		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	2.6	20-2	19-2	18-2	22-2	4,928-2	4,521-2	4,450-2	5,411-2	21.3-2	5.4-2
COL	2.1	15	19	19	7	2,360	2,906	2,906	1,117	14.1	4.5
CRI	2.5	36	24	21	11	7,178	4,845	4,270	2,140	24.6	7.0
CUB		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CUW		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA		-	26	21	10	-	3,041	2,431	1,168	8.3	5.6
DOM	3.1	...	13	17	8	...	2,472	3,135	1,446	...	...
ECU	2.7	53-4	7-1	11-1	31-1	6,414-4	797-1	1,328-1	3,695-1	12.6-4	5.0-4
SLV	4.3	11-1	14-1	15-1	10-1	978-1	1,254-1	1,347-1	859-1	14.3-1	3.6-1
GRD		5-2	11-2	8-2	6-2	864-2	1,810-2	1,359-2	976-2	14.0-2	3.2-2
GTM		18-4	6	13	12	1,475-4	491	1,140	1,049	23.8	3.2
GUY		...	...	...	...	...	...	...	...	16.0-1i	5.5-1i
HTI	6.9	...	...	...	...	...	...	...	...	14.6-1	2.8-1
HND	5.5	41-4	...	...	...	2,214-4	...	...	...	23.2-1	6.1-1
JAM	2.6	36-4	29	23	5	3,397-4	2,780	2,206	524	17.3	5.2
MEX	1.2	25-2	13-2	13-2	...	5,123-2	2,682-2	2,655-2	...	17.6-2	4.5-2
MSR		...	30	14	32	...	...	...	...	...	8.8
NIC	3.6	...	...	...	...	...	...	...	...	22.4-2	4.4-2
PAN	1.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PRY	1.2	...	12-3	12-3	11-3	...	1,477-3	1,440-3	1,394-3	18.2-3	3.4-3
PER	2.6	11-2	15	11	12	1,381-2	1,945	1,446	1,543	17.8	3.8
KNA		6-4	17-3	5-4	13-4	1,551-4	4,626-3	1,386-4	3,340-4	8.6-4	2.6-4
LCA		-1	21	13	-1	-1	3,185	1,995	-1	14.1	3.3
VCT		...	20-1	18-1	3-4	...	2,576-1	2,239-1	391-4	19.0-1	5.7-1
SXM		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TTO	0.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCA		88-4	18-1	6-1	17-1	...	...	...	...	11.9-1	2.9-1
URY	2.2	25-2	16-1	13-1	15-1	5,542-2	3,549-1	2,965-1	3,255-1	15.2-1	5.0-1
VEN		...	15-4	18-4	18-4	...	...	...	...	...	...

الجدول 1: تتمّة

البلد أو الإقليم	أ إلزامي: سنة من التعليم ما قبل الابتدائي	أ إلزامي: تسع سنوات من التعليم الابتدائي والثانوي	ب مجاني: سنة من التعليم ما قبل الابتدائي	ب مجاني: 12 سنة من التعليم الابتدائي والثانوي	ج السنّ الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم ما قبل الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم الابتدائي	د المدة (سنوات): التعليم الإعدادي	د المدة (سنوات): التعليم الثانوي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم ما قبل الابتدائي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم الابتدائي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم الإعدادي	هـ السكان في سن الالتحاق بالتعليم (000): التعليم الثانوي	و الالتحاق (000): التعليم ما قبل الابتدائي	و الالتحاق (000): التعليم الابتدائي	و الالتحاق (000): التعليم الإعدادي	و الالتحاق (000): التعليم الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
السنة المرجعية	2019																
أوروبا وأميركا الشمالية																	
ألبانيا	-	11	3	12	6	3	5	4	3	104	162	257	233	79	167	256	139
أندورا	-	11	-	10	6	3	6	4	2	...	...	...	...	2	4	5	1
النمسا	1	12	1	12	6	3	4	4	4	258	336	690	496	257	339	687	430
بيلاروس	-	9	-	11	6	3	4	5	2	364	456	657	445	349	428	649	389
بلجيكا	-	12	3	12	6	3	6	2	4	393	806	775	653	450	821	1,179	516
برمودا	-	13	1	13	5	1	6	3	4	1	4	5	4	0.4	4	4	1
البوسنة والهرسك	-	9	-	9	6	3	5	4	4	90	...	...	221	23	157	240	89
بلغاريا	2	9	4	12	7	4	4	4	4	258	291	537	330	221	263	490	236
كندا	-	10	1	12	6	1	6	3	4	393	2,384	2,335	2,314	...	2,407	2,654	1,623
كرواتيا	-	8	-	8	7	4	4	4	4	157	169	323	244	115	162	332	165
الجمهورية التشيكية	-	9	-	13	6	3	5	4	4	325	572	826	516	366	584	787	329
الدانمرك	-	10	-	10	6	3	7	3	3	173	452	405	383	178	468	531	311
إستونيا	-	9	4	12	7	4	6	3	3	58	92	77	65	55	88	84	46
فنلندا	1	9	1	12	7	4	6	3	3	237	373	356	326	208	369	546	295
فرنسا	-	10	3	12	6	3	5	4	3	2,356i	4,166i	5,840i	3,872i	2,543	4,302	6,110	2,619
ألمانيا	-	13	-	13	6	3	4	6	3	2,306	2,982	7,082	4,447	2,359	2,987	6,949	3,128
اليونان	1	9	2	12	6	2	6	3	3	177	619	641	537	152	643	668	767
هنغاريا	3	10	3	12	7	4	4	4	4	353	374	778	563	311	374	809	283
آيسلندا	-	10	...	...	6	3	7	3	4	13	33	30	24	13	32	35	18
إيرلندا	-	10	...	...	5	2	8	3	2	128i	563i	323i	299i	123	564	492	231
إيطاليا	-	12	-	8	6	3	5	3	5	1,527	2,768	4,594	2,949	1,491	2,871	4,630	1,896
لاتفيا	2	9	6	12	7	4	6	3	3	85i	121i	109i	88i	77	122	117	82
ليختنشتاين	1	8	...	...	7	2	5	4	3	1	2	3	2i	1	2	3	1
ليتوانيا	-	10	-	12	7	4	4	6	2	118i	114i	209i	160i	103	117	233	118
لوكسمبورغ	2	10	3	13	6	3	6	3	4	20	38	47	38	18	38	49	7
مالطا	-	11	2	13	5	2	6	3	4	9	25	28	25	10	27	31	16
موناكو	-	11	3	12	6	3	5	4	3	...	...	...	...	1	2	3	1
الجبل الأسود	-	9	-	9	6	3	5	4	4	22	38	63	42	16	39	57	23
هولندا	1	12	2	12	6	3	6	3	3	528	1,093	1,195	1,021	475	1,175	1,632	890
جمهورية مقدونيا الشمالية	-	13	-	13	6	3	5	4	4	70	114	189	139	29	110	156	60
النرويج	-	10	-	10	6	3	7	3	3	184	446	383	348	180	447	449	289
بولندا	1	9	4	12	7	4	6	3	3	1,493	2,383	2,117	2,176	1,361	2,277	2,392	1,493
البرتغال	-	12	2	12	6	3	6	3	3	253	559	620	543	240	622	767	356
جمهورية مولدوفا	-	11	4	12	7	4	4	5	2	152i	156i	260i	208i	133	140	224	81
رومانيا	-	10	3	13	6	3	5	4	4	554	1,030	1,650	1,056	521	948	1,458	539
الاتحاد الروسي	-	11	4	11	7	4	4	5	2	7,632	7,059	10,490	6,827	6,387	6,928	10,242	5,775
سان مارينو	-	10	-	13	6	3	5	3	5	1	2	2	2	1	2	2	1
صربيا	-	8	-	12	7	4	4	4	4	263i	265i	560i	368i	168	264	529	250
سلوفاكيا	-	10	1	13	6	3	4	5	4	169	228	488	318	166	229	442	144
سلوفينيا	-	9	-	13	6	3	6	3	4	65	130	132	99	61	129	147	77
إسبانيا	-	10	3	10	6	3	6	3	3	1,259	2,909	2,782	2,252	1,296	3,043	3,371	2,052
السويد	1	9	1	12	7	4	6	3	3	473	710	651	595	463	893	935	431
سويسرا	2	9	2	9	7	2	6	3	4	174	497	591	500	174	515	609	307
أوكرانيا	-	11	-	11	6	3	4	5	2	...	...	...	...	1,094	1,725	2,445	1,602
المملكة المتحدة	-	11	2	13	5	2	6	3	4	1,633	4,921	5,249	4,019	1,765	4,893	6,174	2,467
الولايات المتحدة	-	12	1	12	6	3	6	3	3	12,016i	24,648i	25,053i	21,452i	8,669	24,958	24,871	18,942

رمز البلد	التمويل											
	ي	ط								ح	ز	
	الإنفاق الأسري على التعليم (نسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي)	حصة الطالب من الانفاق الحكومي على التعليم								حصة التعليم من إجمالي الانفاق الحكومي (٪)	الانفاق الحكومي على التعليم (٪) من إجمالي الناتج المحلي	
		تعادل القوة الشرائية الثابت للعام 2017 بالدولار الأميركي				نصيب الفرد كنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي						
		التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	2.أ.1	4.5.4	
	2019											
ALB	2.5	4,534-٢	1,058-٢	1,829-٢	...	34-٢	8-٢	14-٢		12.4-٢	3.6-٢	
AND		...	...	...	...	14	12	14	16	10.9	3.2	
AUT	0.3	10,028-٢	12,872-٢	15,101-٢	19,478-٢	18-٢	23-٢	27-٢	35-٢	11.0-٢	5.4-٢	
BLR	0.9	6,016-٢	...	6,674-٢	3,354-٢	32-٢	...	36-٢	18-٢	12.3-٢	4.8-٢	
BEL	0.3	8,866-٢	10,978-٢	...	16,480-٢	17-٢	21-٢	...	32-٢	12.4-٢	6.4-٢	
BMU		...	...	...	...	17-٤	8-٤	12-٤	24-٢	7.8-٢	1.5-٢	
BIH	0.5	...	...	...	3,284-٣	...	...	...	24-٣	...	...	
BGR	0.9	6,459-٢	4,529-٢	4,711-٢	4,894-٢	30-٢	21-٢	22-٢	22-٢	12.7-٢	4.1-٢	
CAN	1.4	...	8,380-٤	...	15,509-٢	...	18-٤	...	33-٢	...	...	
HRV	0.4	5,152-٢	11,226-٢	...	5,689-٢	19-٢	41-٢	...	21-٢	8.6-٢	3.9-٢	
CZE	0.4	6,033-٢	5,860-٢	9,255-٢	8,526-٢	15-٢	15-٢	23-٢	22-٢	9.8-٢	3.9-٢	
DNK	0.3	15,033-٢	13,286-٢	12,852-٢	25,477-٢	27-٢	24-٢	23-٢	45-٢	15.3-٢	7.8-٢	
EST	0.4	...	6,653-٢	6,308-٣	11,838-٣	...	19-٢	19-٣	36-٣	12.8-٢	5.0-٢	
FIN	0.1	10,296-٢	9,820-٢	11,024-٢	15,029-٢	21-٢	20-٢	23-٢	31-٢	11.9-٢	6.4-٢	
FRA	0.7	8,505-٢	8,171-٢	11,894-٢	14,196-٢	19-٢	18-٢	26-٢	31-٢	9.7-٢	5.5-٢	
DEU	0.6	9,439-٢	9,469-٢	12,593-٢	17,933-٢	18-٢	18-٢	23-٢	33-٢	11.0-٢	4.9-٢	
GRC	1.3	5,157-٢	5,745-٢	6,402-٢	2,576-٢	17-٢	19-٢	22-٢	9-٢	...	...	
HUN	0.6	6,688-٢	5,154-٢	6,332-٢	8,269-٢	22-٢	17-٢	21-٢	28-٢	9.9-٢	4.7-٢	
ISL	0.2	13,544-٢	13,560-٢	11,748-٢	15,063-٢	24-٢	24-٢	21-٢	26-٢	17.8-٢	7.7-٢	
IRL	0.5	3,196-٤	8,223-٢	8,716-٢	16,415-٢	4-٤	10-٢	11-٢	21-٢	13.4-٢	3.5-٢	
ITA	0.6	7,981-٢	8,728-٢	9,381-٤	10,384-٢	19-٢	21-٢	23-٤	24-٢	8.3-٢	4.0-٢	
LVA	0.5	6,117-٢	6,270-٢	6,867-٢	4,314-٢	21-٢	22-٢	24-٢	15-٢	12.0-٢	4.4-٢	
LIE		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
LTU	0.4	5,779-٢	6,194-٢	5,788-٢	5,382-٢	17-٢	18-٢	17-٢	16-٢	11.8-٢	3.8-٢	
LUX	0.1	18,904-٢	19,023-٢	22,417-٢	45,567-٢	16-٢	16-٢	19-٢	39-٢	8.5-٢	3.6-٢	
MLT	0.7	7,439-٢	7,183-٢	12,270-٢	17,038-٢	18-٢	17-٢	29-٢	41-٢	13.4-٢	4.8-٢	
MCO		...	...	...	...	2-٣	3-٣	5-٣	...	5.0	1.5-٢	
MNE	1.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
NLD	0.9	6,492-٢	9,410-٢	12,378-٢	17,897-٢	12-٢	17-٢	22-٢	32-٢	12.4-٢	5.2-٢	
MKD	0.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
NOR	0.1	14,091-٢	14,851-٢	17,548-٢	26,184-٢	21-٢	22-٢	26-٢	39-٢	15.9-٢	7.9-٢	
POL	0.6	5,721-٢	7,055-٢	6,321-٢	8,062-٢	19-٢	23-٢	21-٢	27-٢	11.1-٢	4.6-٢	
PRT	0.8	5,489-٢	8,094-٢	9,902-٢	7,759-٢	16-٢	24-٢	30-٢	23-٢	11.1-٢	5.0-٢	
MDA	0.7	3,852	3,423	3,223	4,177	29	26	24	31	19.5	6.1	
ROU	0.2	3,284-٢	2,223-٢	4,555-٢	7,301-٢	12-٢	8-٢	16-٢	26-٢	10.1-٢	3.1-٢	
RUS	0.5	...	...	...	5,510-٢	...	...	...	20-٢	13.5-٢	4.7-٢	
SMR		15,595-١	14,810-١	14,180-١	6,566-١	26-١	24-١	23-١	11-١	14.5-١	3.6-١	
SRB	1.0	457-١	6,854-٤	5,720-١	4,738-١	3-١	44-٤	33-١	27-١	8.8-١	3.6-١	
SVK	0.5	5,373-٢	6,536-٢	6,485-٢	8,285-٢	17-٢	21-٢	21-٢	26-٢	9.5-٢	3.9-٢	
SVN	0.4	6,654-٢	8,347-٢	8,516-٢	9,010-٢	18-٢	22-٢	23-٢	24-٢	10.9-٢	4.8-٢	
ESP	0.8	6,264-٢	6,772-٢	7,588-٢	8,668-٢	16-٢	17-٢	19-٢	22-٢	10.2-٢	4.2-٢	
SWE	0.2	14,030-٢	11,564-٢	12,499-٢	22,510-٢	26-٢	22-٢	23-٢	42-٢	15.7-٢	7.6-٢	
CHE	0.3	13,693-٢	16,954-٢	16,808-٢	25,713-٢	20-٢	25-٢	25-٢	38-٢	15.5-٢	5.1-٢	
UKR	1.0	4,412-٢	3,684-٢	3,678-٢	4,188-٢	36-٢	30-٢	30-٢	34-٢	13.1-٢	5.4-٢	
GBR	2.1	3,754-٢	10,614-٢	9,436-٢	17,558-٢	8-٢	23-٢	21-٢	39-٢	13.8-٢	5.4-٢	
USA	1.9	7,179-٢	11,910-٢	13,386-٢	13,974-٢	12-٢	20-٢	23-٢	...	...	...	

الجدول 2: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4.1- التعليم الابتدائي والثانوي

ضمان أن يتمتّع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيّد، مما يؤدي الى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول العام 2030

	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	خارج المدرسة (000,000)			نسبة الأطفال خارج المدرسة (٪)			معدل الإكمال (٪)			فوق العمر المحدد للصف (٪)		المشاركة/ الإكمال						
	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي (٪)	المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (٪)	الانتقال من التعليم الابتدائي الى التعليم الاعدادي (٪)	صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الاعدادي (٪)	إجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)
مؤشر أهداف التنمية المستدامة				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
السنة المرجعية				2019										2019				
المنطقة	المجموع			المتوسط المرجح														
العالم	58_i	61_i	137_i	8_i	15_i	35_i	84	72	51	9_i	10_i	93_i	90_i	86	85_i	76_i	65_i	56
أفريقيا جنوب الصحراء	31_i	29_i	38_i	18_i	36_i	57_i	64	41	28	23_i	31-_i	85_i	69_i	64	64_i	44_i	43_i	77
شمال أفريقيا وغرب آسيا	5_i	4_i	8_i	10_i	13_i	30_i	87	68	39_i	8_i	11_i	92	88_i	78	87_i	75_i	70_i	8
شمال أفريقيا	3	1_i	4_i	9	11_i	30_i	89	70	35_i	9_i	15	92	93	79	89_i	76	70_i	33
غرب آسيا	3_i	2_i	4_i	10_i	14_i	30_i	83_i	65_i	43_i	7_i	8_i	92	83_i	78_i	86_i	74_i	70_i	$-$
وسط وجنوب آسيا	13_i	17_i	65_i	7_i	15_i	45_i	87	79	52	6	6	$...$	91	91	85_i	80	55_i	79
وسط آسيا	$-$	0.1	0.4	1	2	16	100	98	89	0.2	0.4	97	104	98	98	99	84	60
جنوب آسيا	13_i	17_i	65_i	7_i	15_i	46_i	86	78	52	6	7	$...$	91	91	85_i	79	54_i	89
شرق وجنوب شرق آسيا	6_i	9_i	17_i	3_i	9_i	20_i	95	83	58	4_i	9_i	$...$	99_i	88	91_i	89_i	80_i	50
شرق آسيا	4_i	4_i	9_i	3_i	7_i	15_i	95	86	59	$...$	$...$	$...$	96_i	90	93_i	92_i	85_i	43
جنوب شرق آسيا	3_i	5_i	9_i	4_i	12_i	29_i	94	80	57	3_i	9_i	96	104_i	85	88_i	85_i	71_i	55
أوقيانيا	0.1_i	0.1_i	0.4_i	3_i	5_i	26_i	60_i	$...$	13_i	16_i	11_i	97	93_i	$...$	95_i	80_i	74_i	94
أميركا اللاتينية والكاريبي	2_i	2_i	6_i	3_i	7_i	21_i	94	81	63	8_i	14_i	98	98_i	87	93_i	80_i	79_i	69
الكاريبي	0.1_i	0.1_i	0.2_i	$...$	$...$	$...$	80	65	42	7_i	12_i	$...$	$...$	82	$...$	$...$	$...$	52
أميركا الوسطى	1	1	3	4	13	31	94	80	56	4	7	96	97	85	87	83	69	100
أميركا الجنوبية	1_i	1_i	3_i	2_i	4_i	16_i	96	83	69	7	14	98_i	99_i	87	96_i	88_i	85_i	83
أوروبا وأميركا الشمالية	1_i	1_i	2_i	1_i	2_i	6_i	100_i	99_i	94_i	2_i	3_i	99_i	99_i	99_i	98_i	95_i	94_i	30
أوروبا	1_i	1_i	2_i	2_i	2_i	7_i	$...$	$...$	$...$	1_i	2_i	99	98_i	$...$	98_i	95_i	93_i	30
أميركا الشمالية	0.1_i	0.1_i	1_i	1_i	1_i	4_i	100	99	94	3_i	4_i	$...$	100_i	99	99_i	95_i	96_i	33
البلدان المنخفضة الدخل	20_i	19_i	25_i	19_i	37_i	60_i	57	34	20	26_i	27-_i	84_i	65_i	60	63_i	40-_i	40_i	81
البلدان المتوسطة الدخل	37_i	42_i	109_i	7_i	14_i	35_i	89	78	54	7_i	10_i	95_i	92_i	88	86_i	79_i	65_i	63
الدخل المتوسط الأدنى	29_i	31_i	88_i	9_i	18_i	45_i	85	75	51	9_i	10	93_i	90	88	82_i	74	55_i	70
الدخل المتوسط الأعلى	8_i	10_i	22_i	4_i	8_i	19_i	95	84	60	4_i	9_i	97_i	97_i	89	92_i	87_i	81_i	57
البلدان المرتفعة الدخل	1_i	1_i	3_i	2_i	2_i	7_i	99_i	$...$	$...$	2_i	3_i	99_i	98_i	$...$	98_i	95_i	93_i	32

أ الأطفال خارج المدرسة ، العدد الإجمالي والمعدل خارج المدرسة كنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة

ب معدل إكمال التعليم وفقاً للمرحلة التعليمية، المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء وتحليل التقرير العالمي لرصد التعليم لمسوح الأسر]

ج النسبة المئوية للتلاميذ الذين هم أكبر بسنتّين على الأقل من عمر صفهم الحالي، حسب المرحلة التعليمية

د نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي

هـ المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (٪)

و نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (٪)

ز معدل الانتقال الفعلي من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي العام (٪)

ح صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (٪)

ط نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الاعدادي (٪)

ي إجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)

ك إجراء تقييم تمثيلي على المستوى الوطني للتعلم في الصفوف الأولى (الصف 2 أو 3)، أو في الصف الأخير من التعليم الابتدائي أو الثانوي

ل النسبة المئوية للطلاب الذين حققوا الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في القراءة والرياضيات

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. تشير البيانات الى السنة الدراسية المنتهية في 2019 ما لم يُذكر خلاف ذلك.

تمثّل المجاميع البلدان المُدرجة في الجدول التي توفّرت بياناتها وقد تتضمّن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.

(-) مقدار صفر أو لا يُذكر

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

(± n) السنة المرجعية مختلفة (مثلًا: 2-: السنة المرجعية 2017 بدلًا من 2019)

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية

	ا التعلّم											
	ك						ل					
	إجراء تقييم تمثيلي على المستوى الوطني للتعلم						تحقيق الحد الأدنى من مستوى الكفاءة (٪)					
	الصفوف الأولى		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الاعدادي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الاعدادي	
	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	4.1.6						4.1.1					
	2019											
	٪ من البلدان						المتوسط المرجح					
	56	**55**	**79**	**82**	**79**	**83**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**
	77	75	90	85	88	92	...	...	...	...	...	...
	8	-	58	75	50	83	...	...	...	...	...	...
	33	-	50	67	17	67	...	...	...	...	...	...
	-	-	61	78	61	89	...	...	...	...	...	...
	79	71	64	79	79	71	...	...	...	...	...	...
	60	40	40	40	40	40	...	...	...	...	...	...
	89	89	78	100	100	89	...	...	...	...	...	...
	50	39	83	83	83	83	...	...	...	...	...	...
	43	43	86	57	57	86	...	...	...	...	...	...
	55	36	82	100	100	82	...	...	...	...	...	...
	94	94	94	100	100	94	...	...	...	...	...	...
	69	71	60	69	74	62	...	...	...	...	...	...
	52	57	39	52	57	43	...	...	...	...	...	...
	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...
	83	83	75	83	92	75	...	...	...	...	...	...
	30	33	93	87	83	93	...	...	...	...	...	...
	30	35	95	88	84	95	...	...	...	...	...	...
	33	-	67	67	67	67	...	...	...	...	...	...
	81	74	77	74	71	81	...	...	...	...	...	...
	63	59	79	84	80	84	...	...	...	...	...	...
	70	62	79	87	85	83	...	...	...	...	...	...
	57	57	79	81	76	84	...	...	...	...	...	...
	32	35	79	81	81	84	...	...	...	...	...	...

الجدول 2: تتمّة

	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	خارج المدرسة (000)			نسبة الأطفال خارج المدرسة (٪)			معدل الإكمال (٪)			فوق العمر المحدد للصف (٪)		المشاركة/ الإكمال						
	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي (٪)	المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (٪)	الانتقال من التعليم الابتدائي الى التعليم الاعدادي (٪)	صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الإعدادي (٪)	إجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)
مؤشر أهداف التنمية المستدامة				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
السنة المرجعية	2019													2019				
افريقيا جنوب الصحراء																		
أنغولا	...	...	...	...	...	...	57i	36i	17i	...	...	...	...	63i	...	...	...	كلا
بنين	121	...	369-4i	6	...	56-4i	48-1	19-1	12i	12	30-4	94	...	39-1	...	46-3	44-4i	نعم
بوتسوانا	...	...	...	...	...	...	98i	90i	61i	...	...	...	...	93i	...	...	...	نعم
بوركينا فاسو	748	901	856	22	46	66	43i	17i	6i	23	59	78	65	40i	54	41	34	نعم
بوروندي	141	257	440	8	34	65	50i	27i	9i	29	52	92	59	53i	66	30	35	نعم
الرأس الأخضر	4-1	4-1	8-1	6-1	13-1	27-1	...	...	...	10-1	29-1	94-1	87-1	...	87-1	68-1	73-1	نعم
الكاميرون	347	808-3	778-4	8	37-3	54-4	76i	49i	18i	15	28-4	92	65	64i	63-3	47-3	46-4	نعم
جمهورية افريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	27	12	6	...	...	...	41-3	45	...	10-3	...	كلا
تشاد	724	978	811	26	62	78	27	13	5	30	41	74	41-1	49	38	15-1	22	نعم
جزر القمر	23-1	14-1	25-1	18-1	19-1	50-1	77i	47i	23i	27-2	...	82-1	77-2	60i	81-1	...	50-1	كلا
الكونغو	131-1	...	...	16-1	...	...	76i	51-4	23-4	14-1	31-1	84-1	...	...	...	...	...	نعم
كوت ديفوار	199	1,069	967	5	44	58	60i	31i	13i	11	31	95	79	51i	56	53	42	نعم
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	67-1	54-1	31-1	...	...	...	70-4	82-1	...	...	...	نعم
جيبوتي	31+1	35-4	36-4	33+1	48-4	66-4	86i	62i	32i	7+1	22+1	67+1	63+1	72i	52-4	50+1	34-4	كلا
غينيا الاستوائية	84-4	...	...	55-4	...	...	73i	34i	9i	39-4	49-4	45-4	41-4	47i	...	24-4	...	كلا
اريتريا	242-1	95-1	138-1	47-1	36-1	49-1	...	...	...	34-1	48-1	53-1	60-1	...	64-1	51-1	51-1	نعم
إسواتيني	34-1i	2-4i	8-4i	16-1i	3-4i	16-4i	67i	48i	31i	41-1	67-1	84-1i	94-1	71i	97-4i	67-2	84-4i	كلا
إثيوبيا	2,307-4i	4,638-4i	3,356-4i	14-4i	47-4i	74-4i	55i	27i	14i	22-4	26-4	86-4i	54-4	49i	53-4i	29-4	26-4i	نعم
غابون	...	...	...	...	...	...	...	23i	10i	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم
غامبيا	54	...	...	15	...	...	68i	52i	30i	29	37	85	79	76i	...	56	...	نعم
غانا	35	208	517	1	11	28	74i	52i	36-1	31-1	41	99	94-1	70i	89	78	72	نعم
غينيا	425-3	...	...	22-3	...	...	56i	37i	20i	16-3	30-3	78-3	60-3	66i	...	...	...	نعم
غينيا- بيساو	...	...	...	...	...	...	24i	13i	9i	...	...	...	...	54i	...	...	...	كلا
كينيا	...	...	...	...	...	...	75i	68i	42i	...	...	...	100-3	90i	...	79-3	...	نعم
ليسوتو	7-2i	23-3	29-3	2-2i	17-3	34-3	75i	36i	22i	30-2	50-2	98-2i	86-3	47i	83-3	47-2	66-3	نعم
ليبيريا	159-2	...	...	21-2	...	...	28i	18i	11i	71-2	79-2	79-2	61-2	67i	...	44-2	...	نعم
مدغشقر	81	764	1,132	2	30	64	51i	29i	11i	44	55	98	63	58i	70	35	36	نعم
ملاوي	...	342	571	...	19	69	47i	22i	15i	36	...	98	80	47i	81	...	31	كلا
مالي	1,343-1	719-1	893-1	41-1	53-1	75-1	57i	32i	17i	11-1	17-2	59-1	50-2	56i	47-1	30-2	25-1	نعم
موريتانيا	156	110	163	23	28	61	53i	53i	24i	39	42	77	73	99i	72	46	39	كلا
موريشيوس	1	2i	16i	1	5i	21i	100i	91i	57i	1	5	99	99	92i	95i	89	79i	كلا
موزامبيق	143	860-4	827-4	2	43-4	69-4	44i	15i	6i	38	45	98	55	34i	57-4	24	31-4	نعم
ناميبيا	6-1i	...	...	2-1i	...	...	82i	52i	37i	26-1	48-2	98-1i	94-1	64i	...	77-2	...	كلا
النيجر	1,647	1,287-2	1,087-2	41	65-2	86-2	41i	10i	2i	5	24	59	62	24i	35-2	18	14-2	نعم
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	76i	66i	56i	...	...	...	...	86i	...	...	...	نعم
رواندا	121	32	393	6	4	50	54-4	26i	15i	33	37	94	97	...	96	42	50	نعم
سان تومي وبرينسيبي	2-2	1-4	2-4i	6-2	10-4	17-4i	87	60	8i	15-2	43-2	94-2i	84-2	69	90-4	74-2	83-4i	نعم
السنغال	681i	...	...	26i	...	...	47	30	11	6	...	74i	61	62	...	37	...	نعم
سيشيل	0.2	-	1	2	1	18	...	...	...	0.4	0.5	98	99	...	99	110	82	نعم
سيراليون	6-3	268-1	432-1	1-3	49-1	65-1	69	47	20	16-2	35-2	99	83	68	51-1	51-2	35-1	نعم
الصومال	...	...	...	...	...	...	33i	25i	8i	...	...	...	...	75i	...	...	...	نعم
جنوب افريقيا	845-1	282-1	597-1	11-1	14-1	21-1	98i	87i	47i	8-1	24-1	89-1	90-1	89i	86-1	80-1	79-1	نعم
جنوب السودان	1,088-4i	290-4i	625-4i	62-4i	56-4i	64-4i	10i	13i	6i	77-4	91-4	38-4i	...	29i	44-4i	...	36-4i	نعم
توغو	16+1	152-2	265-2	1+1	21-2	57-2	73i	47-2	14i	16+1	27+1	99+1	88+1	...	79-2	52+1	43-2	نعم
أوغندا	...	...	...	...	...	...	44-3	...	20i	34-2	48-2	...	53-2	...	...	26-2	...	نعم
جمهورية تنزانيا المتحدة	1,435	3,363-3i	1,783-3i	13	72-3i	86-3i	78i	31i	12i	9-3	18-3	87	68	40i	28-3i	30-1	14-3i	نعم
زامبيا	496-2	...	...	15-2	...	...	74i	48i	30i	27-2	...	85-2	...	65i	...	...	...	نعم
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	89	54	14	...	...	...	...	61	...	...	...	نعم

رمز البلد	التعلّم											
	ل						ك					
	تحقيق الحد الأدنى من مستوى الكفاءة (٪)						إجراء تقييم تمثيلي على المستوى الوطني للتعلم					
	نهاية التعليم الاعدادي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الاعدادي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
	4.1.1						4.1.6					
	2019											
AGO	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
BEN	...	...	19	46	62	38	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BWA	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BFA	...	...	25	33	61	34	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BDI	...	...	18	4	99	79	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CPV	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CMR	...	...	11	30	58	39	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CAF	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
TCD	...	...	2	8	64	34	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
COM	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
COG	...	...	8	34	86	63	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CIV	...	...	3	22	68	33	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
COD	...	...	3	9	77	42	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
DJI	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
GNQ	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
ERI	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SWZ	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
ETH	18-٣	29-٣	73-٣	55-٣	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GAB	...	...	23	76	88	66	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GMB	...	...	...	...	4-١	5-١	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GHA	...	...	...	...	8-٢	6-٢	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GIN	...	...	7	22	60	23	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GNB	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
KEN	...	...	29-١	44-١	42-١	53-١	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LSO	...	...	...	...	1-١	13-١	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LBR	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
MDG	...	...	6	6	4-١	13-١	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MWI	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
MLI	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MRT	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	نعم	كلا	كلا
MUS	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
MOZ	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NAM	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
NER	...	...	8	14	67	44	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NGA	...	...	...	...	11-٢	17-٢	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
RWA	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
STP	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SEN	8-٤	9-٤	27	41	79	48	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SYC	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SLE	...	...	...	...	6-٢	6-٢	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SOM	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
ZAF	...	...	...	...	16	22-٣	نعم	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
SSD	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
TGO	...	...	16	19	47	24	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
UGA	...	...	53-٤	52-٤	21-٤	33-٤	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
TZA	...	...	...	...	35-٣	56-٣	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ZMB	2-٤	5-٤	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ZWE	...	...	...	...	5	20	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم

الجدول 2: تتمّة

	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	خارج المدرسة (000)			نسبة الأطفال خارج المدرسة (٪)			معدل الإكمال (٪)			فوق العمر المحدد للصف (٪)		المشاركة/ الإكمال						
	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي (٪)	المعدل الصافي للتكيف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (٪)	الانتقال من التعليم الابتدائي الى التعليم الاعدادي (٪)	صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الاعدادي (٪)	إجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)
مؤشر أهداف التنمية المستدامة				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
السنة المرجعية	2019											2019						
شمال افريقيا وغرب آسيا																		
الجزائر	16	...	...	...	...	0.4	97i	65i	41i	22	5	100	101	67i	...	83	...	كلا
أرمينيا	15	19i	11i	9	10i	11i	100i	98i	65-3	1	1	91	93	98i	90i	92	89i	كلا
أذربيجان	56i	1i	1i	8i	0.2i	0.3i	99i	96i	90i	3-2	2	92i	100i	97i	100i	85-1i	100i	كلا
البحرين	3	2	6	2	4	13	...	...	...	3	1	98	100	...	96	93	87	كلا
قبرص	0.3-1i	0.1-1i	2-1i	1-1i	0.3-1i	7-1i	...	...	...	2-1	0.3-1	99-1i	102-1i	...	100-1i	96-1i	93-1i	كلا
مصر	91	128	1,209	1	2	23	94i	84i	...	3	2-1	99	105	89i	98	88	77	نعم
جورجيا	2	-	7	1	-	6	99i	97i	77-1	1	1	99	93	98i	100	114	94	كلا
العراق	...	...	...	...	...	...	76i	47i	31i	...	...	...	...	62i	...	...	...	كلا
إسرائيل	3-1	...	7-1	0.3-1	...	2-1	...	...	...	1-1	0.4-1	100-1	102-1	...	...	108-1	98-1	كلا
الأردن	262	257	187	19	30	46	99i	94i	57-1	2	1	81	82	95i	70	64	54	كلا
الكويت	7-3	11-4	24-4	3-3	6-4	18-4	...	...	...	4	3	83	85	...	94-4	92	82-4	كلا
لبنان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	8	...	...	...	...	...	...	كلا
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	كلا
المغرب	16	171	496	0.4	9	28	80i	50i	28i	31	14	100	97	62i	91	64	72	كلا
عمان	8	6	9	3	2	10	...	...	...	4	0.3	97	101	...	98	106	90	كلا
فلسطين	18	14	78	3	3	25	99i	90i	66i	1	0.3	97	96	91i	97	93	75	كلا
قطر	3	3	...	2	5	...	...	...	...	4	1	98	95	...	95	95	...	كلا
المملكة العربية السعودية	59-3	15	48	2-3	1	4	...	...	...	8	6	98-3	96	...	99	105	96	كلا
السودان	2,131-1	687-1	1,462-1	33-1	34-1	52-1	76i	60i	33i	33-1	26-1	67-1	64-1	78i	66-1	...	48-1	كلا
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	98i	53i	38i	...	...	...	...	54i	...	...	...	كلا
تونس	...	...	...	...	...	...	95i	76i	50i	16-1	6-1	99-1	95-2	80i	...	77-1	...	نعم
تركيا	267-1	334-1	921-1	5-1	6-1	17-1	...	...	...	2-1	2-1	95-1	89-1	...	94-1	87-1	83-1	كلا
الإمارات العربية المتحدة	1	0.3	4	0.2	0.1	2	...	...	...	5-2	2-2	100	112	...	100	102	98	كلا
اليمن	650-3	543-3	1,019-3	16-3	28-3	56-3	76i	61i	43i	11-3	9-3	84-3	72-3	81i	72-3	53-3	44-3	كلا
وسط وجنوب آسيا																		
أفغانستان	...	...	1,481-1i	...	...	56-1i	64i	48i	28i	11-1	...	...	86-1	76i	...	55-1	44-1i	نعم
بنغلادش	...	...	4,817-1i	...	...	38-1i	83	65	29	5	...	...	...	78	...	88-1	62-1i	نعم
بوتان	3+1	7-1i	8-1i	4+1	12-1i	28-1i	87i	60i	34i	28+1	14-2	96+1	100-2	69i	88-1i	85+1	72-1i	نعم
الهند	...	...	...	...	...	...	93i	86i	59i	7	5	...	92	92i	...	83	...	نعم
جمهورية إيران الإسلامية	17-2	157-2	854-2	0.2-2	5-2	26-2	96i	88i	69i	3-2	3-2	100-2	99-2	92i	95-2	90-2	74-2	كلا
كازاخستان	145+1	0.3+1	5-1	10+1	-+1	1-1	100i	100i	95i	2+1	2+1	90+1	102+1	100i	100+1	104+1	99-1	كلا
قيرغيزستان	3	11	55	0.5	2	28	100i	99i	84i	1	0.4	100	109	99i	98	98	72	نعم
المالديف	1	1	...	2	9	...	100i	96i	25i	11-2	0.1	98	92	96i	91	111	...	نعم
نيبال	103	47	490	4	3	19	80	72	28	43	36	96	120	90	97	99	81	نعم
باكستان	...	...	...	...	...	...	58i	52i	27i	...	...	...	73	90i	...	49	...	نعم
سري لانكا	9-1	2-1	211-1	1-1	0.1-1	16-1	...	...	...	1-1	1-1	99-1	102-2	...	100-1	96-2	84-1	نعم
طاجيكستان	4-2	...	...	1-2	...	...	99i	92i	70i	-2	-2	99-2	95-2	94i	...	96-2	...	نعم
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	99	99	94i	...	...	...	...	100	...	...	...	نعم
أوزبكستان	15	32	220	1	1	14	100i	99i	91i	0.1	-	99	106	99i	99	95	86	كلا
شرق وجنوب شرق آسيا																		
بروني دار السلام	0.2	0.4	6	1	3	18	...	...	...	3	1	99	100	...	97	107	82	نعم
كمبوديا	190	120-4i	...	9	13-4i	...	74i	46i	22i	18	18	91	91	63i	87-4i	58	...	نعم
الصين	...	...	...	...	...	...	95i	86i	58i	...	...	...	...	90i	...	...	...	نعم
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم
هونغ كونغ، الصين	8-1i	1i	1i	2-1i	1i	1i	...	...	...	6i	2i	97i	107	...	99i	106	99i	كلا
إندونيسيا	1,555-1	2,299-1	3,137-1	6-1	16-1	23-1	97i	87i	59i	9-1	0.3-1	94-1	102-1	90i	84-1	90-2	77-1	كلا
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-1	-1	...	...	...	...	...	...	كلا
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	65	163	186	8	28	44	85i	63i	40i	22	9	92	92	74i	72	65	56	نعم
ماكاو، الصين	0.4	0.3	2	1	2	13	...	...	...	11	2	99	104	...	98	98	87	كلا
ماليزيا	10-2i	206-2	605-2	0.4-2i	13-2	37-2	100i	97i	62i	-	-2	100-2i	99-2	97i	87-2	85	63-2	كلا
منغوليا	2	15	27	1	8	21	99i	94i	80i	1	1	99	107	95i	92	95	79	نعم
ميانمار	92-1	848-1	884-1	2-1	21-1	43-1	82i	52i	22i	9-1	...	98-1	95-1	63i	79-1	65-1	57-1	كلا
الفلبين	406	900	424-4	3	11	21-4	90i	74i	70i	13	6	97	106	83i	89	...	79-4	نعم
جمهورية كوريا	25-1	38-1	61-1	1-1	3-1	4-1	...	...	...	0.3-1	0.2-1	99-1	95-1	...	97-1	100-1	96-1	كلا
سنغافورة	0.5-1i	0.4-1i	-1i	0.2-1i	1-1i	0.1-1i	...	...	...	1-1	0.3-1	100-1i	100-1i	...	99-1i	100-1i	100-1i	كلا
تايلند	...	...	603-4i	...	...	21-4i	99	87	66	2	2	...	94	89	...	81-1	79-4i	نعم
تيمور- ليشتي	9	10	23	5	10	24	80-3	66-3	52-3	32	22	95	105	82-3	90	91	76	نعم
فييت نام	...	...	...	...	...	...	98i	87i	56i	...	1-3	99	110-1	89i	...	98-1	...	كلا

رمز البلد	التعلّم											
	ل						ك					
	تحقيق الحد الأدنى من مستوى الكفاءة (٪)						إجراء تقييم تمثيلي على المستوى الوطني للتعلم					
	نهاية التعليم الاعدادي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الاعدادي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
	4.1.1						4.1.6					
	2019											
DZA	19-4	21-4	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا
ARM	50-4	...	64	...	...	...	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا
AZE	...	...	72	81-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
BHR	55	...	54	69-3	...	...	نعم	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
CYP	63	56-1	77	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
EGY	21-4	...	27	...	...	...	نعم	كلا	نعم	كلا	كلا	نعم
GEO	39-1	36-1	56	86-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
IRQ	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
ISR	66-1	69-1	...	91-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
JOR	41-1	59-1	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
KWT	21	...	21	...	...	...	نعم	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
LBN	35-4	32-1	27	...	...	...	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا
LBY	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
MAR	12	27-1	18	36-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
OMN	27	...	33	59-3	...	...	نعم	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
PSE	...	...	...	...	...	...	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
QAT	37	49-1	40	66-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
SAU	15	48-1	23	63-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
SDN	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
SYR	...	...	...	...	...	...	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
TUN	25-4	28-4	...	...	...	47-1	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم
TUR	56	74-1	70	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
ARE	50	57-1	53	68-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
YEM	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	كلا	كلا	كلا
AFG	...	...	...	...	24-3	22-3	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
BGD	57-4	54-4	32-2	44-2	34-2	47-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BTN	...	56-4	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
IND	40-2	38-2	44-2	46-2	53-2	47-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
IRN	37	...	39	66-3	...	...	نعم	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
KAZ	51-1	36-1	71	98-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
KGZ	35-2	48-2	40-2	40-2	30-1	39-1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MDV	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NPL	98-2	100-2	68-1	80-1	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PAK	...	...	8	52-3	14-3	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LKA	51-3	21-3	73-4	55-4	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
TJK	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم
TKM	...	...	...	...	53	71	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
UZB	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
BRN	52-1	48-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
KHM	10-4	8-4	19	11	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CHN	79-4	80-3	...	...	85-4	82-3	نعم	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم
PRK	...	...	...	...	83-2	94-2	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
HKG	91-1	87-1	96	99-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
IDN	28-1	30-1	18-4	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
JPN	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا
LAO	...	...	8	2	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
MAC	95-1	89-1	...	98-3	...	...	نعم	نعم	كلا	نعم	كلا	كلا
MYS	59-1	54-1	64	58	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
MNG	...	...	...	...	...	44-1	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	نعم
MMR	...	...	12	11	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
PHL	...	19-1	17	10	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	نعم
KOR	85-1	85-1	95	...	...	...	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا
SGP	92	89-1	96	97-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
THA	47-1	40-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	نعم
TLS	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
VNM	81-4	86-4	92	82	...	...	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا

الجدول 2: تتمّة

	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	خارج المدرسة (000)			نسبة الأطفال خارج المدرسة (%)			معدل الإكمال (%)			فوق العمر المحدد للصف (%)		المشاركة/ الإكمال						
	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)	المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (%)	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%)	الانتقال من التعليم الابتدائي الى التعليم الاعدادي (%)	صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (%)	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الإعدادي (%)	إجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي (%)
مؤشر أهداف التنمية المستدامة				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
السنة المرجعية				2019										2019				
أوقيانيا																		
أستراليا	10-1	29-1	47-1	0.4-1	2-1	8-1	...	...	...	0.2-1	2-1	100-1	...	...	98-1	...	92-1	نعم
جزر كوك	-3	-3	0.2	1-3	1-3	29	...	...	...	0.1	1	99	120	...	99-3	97	71	نعم
فيجي	1-3	...	...	1-3	...	...	98i	93i	85i	2	2	99	109	95i	...	103-3	...	نعم
كيريباس	1-2	...	...	4-2	...	...	94	78	17	2-2	10-2	96-2	101-3	83	...	95-3	...	نعم
جزر مارشال	2	2	1	26	31	43	...	...	...	9	19	74	77	...	69	...	57	نعم
ولايات ميكرونيزيا الموحّدة	1	...	...	10	...	...	...	...	...	11	14	90	88	...	...	79	...	نعم
ناورو	-3	0.1	-	3-3	9	6	...	...	...	2	1	99	117	...	91	87	94	نعم
نيوزيلندا	1-1	3-1	4-1	0.3-1	1-1	2-1	...	...	...	0.2-1	0.3-1	100-1	...	...	99-1	...	98-1	كلا
نييوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	94	112-3	...	...	104-4	...	نعم
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم
بابوا غينيا الجديدة	86-3	53-3	320-3	7-3	14-3	46-3	56i	50-1	8i	47-3	50-3	93-3	77-3	...	86-3	62-3	54-3	نعم
ساموا	0.4-1	...	2-3	1-1	...	10-3	...	...	...	9	10	99	109	...	...	103	90-3	نعم
جزر سليمان	7	...	...	7	...	...	...	...	...	75	75	93	86	...	...	70	...	نعم
توكيلاو	...	...	-	...	...	41	...	...	...	1	-	97	119	...	...	...	59	نعم
تونغا	0.2-4	1-4	2-4	1-4	5-4	38-4	98	92	36	0.2-4	2-4	99-4	...	94	95-4	...	62-4	نعم
توفالو	0.2	0.3	0.3	15	29	50	...	...	...	-	-	85	79-1	...	71	61-3	50	نعم
فانواتو	3-4	1-4	7-4	8-4	3-4	44-4	82i	45i	12i	...	...	92-4	...	55i	97-4	...	56-4	نعم
أميركا اللاتينية والكاريبي																		
أنغيلا	-	...	-	1	...	4	...	...	...	1	1	99	96	...	...	...	96	نعم
أنتيغوا وبربودا	0.1-1	0.1-1	0.4-1	1-1	1-1	13-1	...	...	...	2-1	13-1	99-1	96-1	...	99-1	99-1	87-1	نعم
الأرجنتين	18-1	2-1	237-1	0.4-1	0.1-1	11-1	96i	72i	63i	3-1	13-1	100-1	99-1	75i	100-1	91-1	89-1	نعم
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	كلا
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6-1	...	...	...	...	...	...	...	كلا
بربادوس	0.2	1	0.4	1	5	5	99i	99i	95i	0.2	3	99	90	100i	95	...	95	كلا
بليز	0.2	3	6	0.5	10	36	96-3	61-3	49-3	8	15	100	103	63-3	90	70	64	كلا
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	75	62-1	200	5	13-1	22	98i	92i	67i	3	8	95	92	93i	93	86	78	نعم
البرازيل	72-1i	296-1i	1,440-1i	1-1i	2-1i	15-1i	95-1	86-1	67-1	7-1	16-1	99-1i	...	90-1	98-1i	...	85-1i	نعم
الجزر البريطانية العذراء	-1	0.1-4	0.2-3	2-1	5-4	20-3	...	...	...	5-1	19-1	98-1	80-1	...	88-3	98-3	80-3	كلا
جزر كايمان	1-1	0.5-1	1-1	10-1	20-1	25-1	...	...	...	0.2-1	0.4-1	90-1	90-1	...	80-1	80-1	75-1	نعم
شيلي	19-1	26-1	46-1	1-1	5-1	5-1	96-2	96-2	86-2	4-1	8-1	99-1	96-1	100-2	95-1	93-1	95-1	نعم
كولومبيا	37	176	359-1	1	6	21-1	93-1	77-1	72-1	13	21	99	107	82-1	98	78	85	نعم
كوستاريكا	1	4	9	0.1	2	6	99-1	73-1	58-1	5	19	100	103	74-1	98	74	94	نعم
كوبا	6	38	70	1	10	18	100	95	65	0.4	1	99	87	95	90	89	82	نعم
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	كلا
دومينيكا	0.2	-	0.4	4	1	18	...	...	...	5-3	14-3	96	114-3	...	99	91-4	82	نعم
الجمهورية الدومينيكية	46i	33i	127i	4i	6i	22i	91i	85i	55i	12	20	96i	93i	93i	94i	84i	78i	نعم
إكوادور	25-1	41-1	178-1	1-1	4-1	19-1	99-1	91-1	72-1	3-1	7-1	99-1	104-1	93-1	96-1	97-1	81-1	نعم
السلفادور	96-1	60-1	126-1	14-1	17-1	34-1	90-1	75-1	59-1	13-1	20-1	86-1	87-1	84-1	83-1	77-1	66-1	نعم
غرينادا	0.1-1	...	0.1-2	1-1	...	3-2	...	...	...	2-1	9-1	99-1	123-1	...	...	107-1	97-2	كلا
غواتيمالا	249	386-1	680-1	11	33-1	59-1	82i	53i	37i	15	25	89	79	65i	67-1	56	41-1	نعم
غويانا	...	...	...	...	...	...	99i	90i	64i	...	...	...	...	91i	...	...	...	نعم
هايتي	...	...	...	...	...	...	53-2	30i	13i	...	...	...	...	...	...	...	...	كلا
هندوراس	151	234	233	13	38	56	85i	55i	46i	9	16	87	79	65i	62	44	44	نعم
جامايكا	...	25	23	...	18	24	100i	97i	92i	1	3	...	...	97i	82	84	76	نعم
المكسيك	94-1	527-1	1,754-1	1-1	8-1	26-1	98-1	89-1	59-1	1-1	2-1	99-1	102-1	90-1	92-1	91-1	74-1	نعم
مونتسيرا	-3	-	-	3-3	7	16	...	...	...	-	0.5	92	97	...	93	110	84	نعم
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	78i	52i	39i	...	...	...	...	68i	...	...	...	نعم
بنما	59-2	26-2	69-4	13-2	12-2	33-4	95i	85-1	63i	8-2	11-2	87-2	90-2	...	88-2	77-2	56-2	نعم
باراغواي	...	...	130-3	...	...	32-3	94-1	79-1	64-1	14-3	14-3	...	...	84-1	...	...	68-3	نعم
بيرو	48-1	28-1	185-1	1-1	2-1	18-1	96i	87i	82i	4	7	98	99	90i	98-1	102	92i	نعم
سانت كيتس ونيفس	0.1-3	...	0.1-3	1-3	...	4-3	...	...	...	1-3	2-3	99-3	98-3	...	...	111-3	96-3	نعم
سانت لوسيا	0.3	1	1	2	10	21	100i	98i	90i	1	2	98	100	98i	90	92	79	نعم
سانت فنسنت وجزر غرينادين	0.1-2	0.1-1	1-1	0.5-2	2-1	15-1	...	...	...	1-1	14-1	97-1i	106-1	...	98-1	92-1	85-1	نعم
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	كلا
سورينام	8	6-4	11-4	12	15-4	38-4	86i	55i	28i	18	35	88	86	64i	85-4	47	62-4	نعم
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	96i	95i	89i	...	...	...	...	99i	...	...	...	كلا
جزر توركس وكايكوس	...	0.4-1	0.4-1	...	20-1	32-1	...	...	...	4-1	3-1	99-1	129-1	...	80-1	106-1	68-1	كلا
أوروغواي	0.4-1	0.4-2	18-2	0.1-1	0.3-2	12-2	97i	66i	42i	3-1	14-1	100-1	103-1	68i	100-2	...	88-2	نعم
جمهورية فنزويلا البوليفارية	325-2	232-2	249-2	10-2	14-2	23-2	...	...	...	8-2	12-2	90-2	93-2	...	86-2	75-2	77-2	كلا

رمز البلد	التعلّم											
	ل						ك					
	تحقيق الحد الأدنى من مستوى الكفاءة (٪)						إجراء تقييم تمثيلي على المستوى الوطني للتعلم					
	نهاية التعليم الاعدادي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الاعدادي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
	4.1.1						4.1.6					
	2019											
AUS	78-1	80-1	68	...	70	94-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
COK	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
FJI	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
KIR	...	...	...	...	12-1	29-1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MHL	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
FSM	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NRU	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NZL	78-1	81-1	56	90-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
NIU	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
PLW	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PNG	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
WSM	...	...	...	...	22	12	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SLB	...	...	90-4	58-4	76-4	71-4	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
TKL	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
TON	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
TUV	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
VUT	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
AIA	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ATG	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ARG	31-1	48-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ABW	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
BHS	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
BRB	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	كلا	كلا
BLZ	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	نعم	كلا	كلا
BOL	...	...	8-4	15-4	38-4	48-4	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
BRA	32-1	50-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
VGB	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
CYM	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CHL	33	68-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
COL	35-1	50-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CRI	40-1	58-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CUB	100	100	100	100	97	97	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CUW	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
DMA	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
DOM	9-1	21-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ECU	29-4	49-4	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SLV	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GRD	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
GTM	11-4	30-4	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GUY	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
HTI	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
HND	15-4	30-4	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
JAM	...	...	...	...	67-2	85-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MEX	44-1	55-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MSR	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NIC	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PAN	19-1	36-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PRY	8-4	32-4	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PER	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
KNA	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LCA	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	نعم	نعم
VCT	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم	نعم
SXM	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
SUR	...	...	...	...	12-1	30-1	نعم	كلا	كلا	نعم	نعم	نعم
TTO	48-4	58-4	...	80-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا
TCA	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
URY	49-1	58-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
VEN	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا

الجدول 2: تتمّة

	أ						ب			ج		د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
	خارج المدرسة (000)			نسبة الأطفال خارج المدرسة (٪)			معدل الإكمال (٪)			فوق العمر المحدد للصف (٪)		نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم الابتدائي (٪)	المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم الابتدائي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي (٪)	الانتقال من التعليم الابتدائي الى التعليم الاعدادي (٪)	صافي معدل الالتحاق بالتعليم الاعدادي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية حتى الصف الأخير من التعليم الاعدادي (٪)	إجمالي صافي معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)
	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي							
مؤشر أهداف التنمية المستدامة				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
السنة المرجعية	2019											2019						
أوروبا وأميركا الشمالية																		
ألبانيا	3	5	23	2	4	18	95-2	94-2	80-2	2	3	98	103	99-2	96	93	82	نعم
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	5	100-1	100-1	...	100-1	97-1	90-1	كلا
النمسا	0.1-1	1-1	34-1	-1	0.3-1	10-1	...	...	...	5-1	8-1	100-1	100-1	...	100-1	97-1	90-1	كلا
بيلاروس	6-1	5-1	2-1	1-1	1-1	1-1	100i	99i	89i	1-1	1-1	99-1	105-1	99i	99-1	98-1	99-1	نعم
بلجيكا	4-1	2-1	8-1	1-1	1-1	1-1	...	...	...	1-1	5-1	99-1	...	...	99-1	93-1	99-1	نعم
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-4-	-4-	...	92-4	...	...	87-4	...	كلا
البوسنة والهرسك	...	...	30	...	...	21	100i	99i	...	1	1	...	...	99i	...	...	79	كلا
بلغاريا	40-1	34-1	29-1	13-1	13-1	12-1	...	...	...	1-1	5-1	87-1	87-1	...	87-1	...	88-1	كلا
كندا	5-1i	1-4	73-1	0.2-1i	0.1-4	6-1	...	...	...	...	...	100-1i	...	...	100-4	...	94-1	كلا
كرواتيا	3-1	1-1	24-1	2-1	1-1	14-1	...	...	...	0.2-1	0.4-1	98-1	95-1	...	99-1	99-1	86-1	كلا
الجمهورية التشيكية	2-1	5-1	11-1	0.4-1	1-1	3-1	...	...	...	4-1	5-1	100-1	99-1	...	99-1	94-1	97-1	كلا
الدانمرك	3-1	1-1	22-1	1-1	1-1	10-1	...	...	...	0.3-1	1-1	99-1	101-1	...	99-1	99-1	90-1	نعم
إستونيا	2-1	0.5-1	0.4-1	2-1	1-1	1-1	...	...	...	1-1	4-1	98-1	97-1	...	99-1	102-1	99-1	نعم
فنلندا	5-1	0.1-1	7-1	1-1	0.1-1	4-1	...	...	...	...	...	99-1	100-1	...	100-1	99-1	96-1	كلا
فرنسا	2-1i	27-1i	115-1i	-1i	1-1i	5-1i	...	...	...	...	1-1	100-1i	...	...	99-1i	100-1i	95-1i	نعم
ألمانيا	20-1	215-1	350-1	1-1	5-1	14-1	...	...	...	...	...	99-1	101-1	...	95-1	...	86-1	نعم
اليونان	9-1	13-1	16-1	1-1	4-1	5-1	...	...	...	1-1	4-1	99-1	98-1	...	96-1	94-1	95-1	كلا
هنغاريا	17-1	12-1	47-1	4-1	3-1	12-1	...	...	...	1-1	3-1	96-1	99-1	...	97-1	93-1	88-1	كلا
آيسلندا	-1-	-1-	2-1	0.1-1	0.2-1	13-1	...	...	...	-1-	-1-	100-1	99-1	...	100-1	98-1	87-1	نعم
إيرلندا	-1i	1-1i	2-1i	-1i	1-1i	1-1i	...	...	...	-1-	0.2-1	100-1i	97-1i	...	99-1i	99-1i	99-1i	نعم
إيطاليا	89-1	35-1	155-1	3-1	2-1	5-1	...	...	...	0.4-1	2-1	97-1	98-1	...	98-1	99-1	95-1	كلا
لاتفيا	1-1i	1-1i	2-1i	1-1i	1-1i	4-1i	...	...	...	1-1	3-1	99-1i	98-1i	...	99-1i	99-1i	96-1i	كلا
ليختنشتاين	-1i	0.1-1i	0.2-1i	0.1-1i	4-1i	16-1i	...	...	...	0.1-2	1-2	100-1i	107-1i	...	96-1i	102-1i	84-1i	نعم
ليتوانيا	0.2-1i	0.2-1i	2-1i	0.2-1i	0.2-1i	3-1i	...	...	...	0.3-1	1-1	100-1i	104-1i	...	100-1i	99-1i	97-1i	نعم
لوكسمبورغ	0.4-1	1-1	5-1	1-1	4-1	19-1	...	...	...	2-1	8-1	99-1	80-1	...	96-1	115-1	81-1	كلا
مالطا	0.1-2	0.2	1	0.2-2	2	8	...	...	...	0.5	0.5	100	108	...	98	104	92	كلا
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	+1	0.2+1	...	...	...	...	...	...	كلا
الجبل الأسود	-	2	3	-	8	11	97-1	95-1	86-1	1	1	100	97	98-1	92	90	89	كلا
هولندا	4-1	15-1	2-1	0.4-1	3-1	0.3-1	...	...	...	...	...	100-1	...	...	97-1	...	100-1	كلا
جمهورية مقدونيا الشمالية	1-1	...	...	1-1	...	...	98	94	83	1-1	1-1	99-1	93-1	96	...	86-1	...	كلا
النرويج	-1-	1-1	15-1	-1-	1-1	8-1	...	...	...	-1-	-1-	100-1	99-1	...	99-1	98-1	92-1	نعم
بولندا	51-1	21-1	40-1	2-1	2-1	4-1	...	...	...	...	...	98-1	94-1	...	98-1	100-1	96-1	كلا
البرتغال	2-1	0.4-1	3-1	0.4-1	0.1-1	1-1	...	...	...	5-1	11-1	100-1	100-1	...	100-1	95-1	99-1	كلا
جمهورية مولدوفا	16i	29i	26i	10i	16i	35i	99i	97i	71i	0.3	0.5	90i	88i	97i	84i	84i	65i	كلا
رومانيا	136-1	74-1i	162-1	13-1	9-1i	20-1	...	...	...	2-1	4-1	87-1	85-1	...	91-1i	88-1	80-1	كلا
الاتحاد الروسي	11-1	16-1i	83-1i	0.2-1	0.2-1i	3-1i	...	...	...	...	...	100-1	102-1	...	100-1i	103-1	97-1i	كلا
سان مارينو	0.1	-	1	5	1	54	...	...	...	-	1	95	114	...	99	102	46	كلا
صربيا	5i	6i	35i	2i	2i	12i	100	98	83	1	1	98i	99i	99	98i	97i	88i	كلا
سلوفاكيا	10-1	13-1	23-1	4-1	5-1	11-1	...	...	...	...	...	96-1	92-1	...	95-1	81-1	89-1	كلا
سلوفينيا	0.3-1	1-1	1-1	0.2-1	2-1	2-1	...	...	...	1-1	1-1	100-1	97-1	...	98-1	95-1	98-1	كلا
إسبانيا	92-1	5-1	22-1	3-1	0.4-1	2-1	...	...	...	0.2-1	7-1	97-1	99-1	...	100-1	98-1	98-1	كلا
السويد	1-1	0.5-4	4-3	0.1-1	0.2-4	1-3	...	...	...	0.1-1	0.3-1	100-1	104-1	...	100-4	109-1	99-3	كلا
سويسرا	0.4-1	2-1	63-1	0.1-1	1-1	18-1	...	...	...	0.1-1	1-1	100-1	96-1	...	99-1	95-1	82-1	كلا
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	100i	99i	95i	1	1	...	...	100i	...	...	...	كلا
المملكة المتحدة	32-1	3-1	128-1	1-1	0.1-1	4-1	...	...	...	-1-	-1-	99-1	101-1	...	100-1	101-1	96-1	نعم
الولايات المتحدة	142-1i	39-1i	454-1i	1-1i	0.3-1i	4-1i	100-2	99-2	94-2	4-1	4-1	99-1i	100-1i	99-2	100-1i	103-1i	96-1i	نعم

رمز البلد	التعلّم											
	ل						ك					
	تحقيق الحد الأدنى من مستوى الكفاءة (٪)						إجراء تقييم تمثيلي على المستوى الوطني للتعلم					
	نهاية التعليم الاعدادي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الاعدادي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
	4.1.1						4.1.6					
	2019											
ALB	58-1	48-1	62	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
AND	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
AUT	79-1	76-1	84	98-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BLR	71-1	77-1	...	...	73	82	نعم	نعم	كلا	نعم	نعم	نعم
BEL	80-1	79-1	80	97-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BMU	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
BIH	...	46-1	40	...	...	...	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا
BGR	56-1	53-1	71	95-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
CAN	84-1	86-1	69	96-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
HRV	69-1	78-1	70	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
CZE	80-1	79-1	78	97-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
DNK	85-1	84-1	...	...	75	97-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
EST	90-1	89-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
FIN	85-1	86-1	78	98-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
FRA	79-1	79-1	57	94-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
DEU	79-1	79-1	75	95-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GRC	64-1	69-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
HUN	68	75-1	74	97-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
ISL	79-1	74-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
IRL	84-1	88-1	...	...	84	98-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ITA	62	77-1	73	98-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
LVA	83-1	78-1	85	99-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
LIE	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LTU	74-1	76-1	81	97-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LUX	73-1	71-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
MLT	62-4	64-1	69	73-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
MCO	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
MNE	54-1	56-1	43	...	...	...	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا
NLD	84-1	76-1	84	99-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
MKD	39-1	45-1	52	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا
NOR	81-1	81-1	65	...	82	99-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
POL	85-1	85-1	73	98-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
PRT	77-1	80-1	74	97-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
MDA	50-1	57-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
ROU	53-1	59-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
RUS	78-1	78-1	91	99-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
SMR	...	...	...	...	...	...	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا	كلا
SRB	60-1	62-1	68	...	...	...	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا
SVK	75-1	69-1	71	93-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
SVN	84-1	82-1	75-4	96-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
ESP	75-1	84-4	65	97-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
SWE	81-1	82-1	74	98-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
CHE	83-1	76-1	...	...	...	...	نعم	نعم	كلا	كلا	كلا	كلا
UKR	...	74-1	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	كلا
GBR	81-1	83-1	83	97-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
USA	73-1	81-1	77	96-3	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	كلا	نعم

الجدول 3: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4.2- الطفولة المبكرة

ضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول العام 2030

	أ	ب	ج	د	هـ	و
	نسبة الأطفال دون سنّ الخامسة على المسار الصحيح نمائياً (٪)	الأطفال دون سنّ الخامسة الذين يعانون من التقزّم (٪)	بيئة منزلية محفّزة (٪)	الأطفال دون سنّ الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي (٪)	المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم سنة قبل التعليم الابتدائي (٪)
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2
السنة المرجعية	2019					
المنطقة	المتوسط المرجح					
العالم	...	22+1	...	...	62i	73i
أفريقيا جنوب الصحراء	...	32+1	...	...	31i	43i
شمال أفريقيا وغرب آسيا	...	18+1	...	...	33i	52i
شمال أفريقيا	...	21+1	...	...	41	56i
غرب آسيا	...	14+1	...	...	27i	48i
وسط وجنوب آسيا	...	30+1	...	...	61	...
وسط آسيا	...	10+1	...	...	38	58
جنوب آسيا	...	31+1	...	...	62	...
شرق وجنوب شرق آسيا	...	13+1	...	...	83	88i
شرق آسيا	...	5+1	...	...	88	...
جنوب شرق آسيا	...	27+1	...	...	70i	93i
أوقيانيا	...	41+1	...	...	76i	81i
أميركا اللاتينية والكاريبي	...	11+1	...	...	78i	96i
الكاريبي	...	12+1	...	...	...	...
أميركا الوسطى	...	17+1	...	...	67	95
أميركا الجنوبية	...	9+1	...	...	85i	96i
أوروبا وأميركا الشمالية	...	4+1	...	...	86i	93i
أوروبا	...	4+1	...	...	93i	93i
أميركا الشمالية	...	3+1	...	...	72i	91i
البلدان المنخفضة الدخل	...	35+1	...	...	20i	39i
البلدان المتوسطة الدخل	...	22+1	...	...	67	77i
الدخل المتوسط الأدنى	...	29+1	...	...	60	71i
الدخل المتوسط الأعلى	...	11+1	...	...	76i	85i
البلدان المرتفعة الدخل	...	3+1	...	...	83i	90i

أ النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهرًا الذين هم على المسار التنموي الصحيح في مجال الصحة والتعلّم والرفاه النفسي والاجتماعي [مؤشر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة الذي أعدّته اليونيسف].

ب معدل التقزّم المعتدل أو الشديد لدى الأطفال دون سن الخامسة (٪). [المصدر: تقديرات سوء التغذية لدى الأطفال المشتركة بين اليونيسف ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي. (إنّ المجاميع الإقليمية هي المتوسطات المرجحة للتقديرات الإحصائية لسوء التغذية لدى الأطفال للسنة المرجعية، وليست القيم المُلاحظة في البلدان والواردة في جدول البلدان؛ وقد تمّ استثناء اليابان في شرق آسيا، وأستراليا ونيوزيلندا في أوقيانيا، كما أنّ مجاميع أمريكا الشمالية تستند فقط إلى الولايات المتحدة).

ج النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و 59 شهرًا الذين يتمتعون ببيئات منزلية إيجابية وحافزة للتعلّم [المصدر: قاعدة بيانات اليونيسف]

د النسبة المئوية للأطفال دون سن الخامسة الذين يعيشون في أسر لديها ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر [المصدر: قاعدة بيانات اليونيسف].

هـ نسبة الالتحاق الاجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي

و المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم سنة قبل سن الالتحاق الرسمية بالتعليم الابتدائي.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2019 ما لم يُذكر خلاف ذلك.

تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.

(-) مقدار صفر أو لا يذكر

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2017 بدلاً من 2019)

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية

الجدول 3: تتمّة

رمز البلد	السنة المرجعية	مؤشر أهداف التنمية المستدامة	أ نسبة الأطفال دون سنّ الخامسة على المسار الصحيح لتنموياً (٪)	ب الأطفال دون سنّ الخامسة يعانون من التقزّم (٪)	ج بيئة منزلية محفّزة (٪)	د الأطفال دون سنّ الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (٪)	هـ نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي (٪)	و المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم ستة قبل التعليم الابتدائي (٪)
	2019		4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2
	أفريقيا جنوب الصحراء							
AGO		أنغولا	...	38+1	...	...	40-3	65-3i
BEN		بنين	54-1	31+1	39-1	2-1	24	85-1
BWA		بوتسوانا	...	23+1	...	...	21-4	21-4i
BFA		بوركينا فاسو	...	26+1	...	...	6	19
BDI		بوروندي	40-2	58+1	58-2	0.1-2	17	49
CPV		الرأس الأخضر	...	10+1	...	...	73-1	81-1
CMR		الكاميرون	...	27+1	...	...	36	44
CAF		جمهورية افريقيا الوسطى	...	40+1	39	0.4	3-2	...
TCD		تشاد	32-4	35+1	56	-	1	14
COM		جزر القمر	...	23+1	...	...	22-1	30-1
COG		الكونغو	61-4	18+1	59-4	3-4	14-1	29-1
CIV		كوت ديفوار	...	18+1	29-3	1-3	8	22
COD		جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	41+1	44-1	-1	6-1	...
DJI		جيبوتي	...	34+1	...	...	10+1	13+1
GNQ		غينيا الاستوائية	...	20+1	...	...	43-4	44-4
ERI		اريتريا	...	49+1	...	...	23-1	27-1
SWZ		إسواتيني	...	23+1	...	...	...	...
ETH		إثيوبيا	...	35+1	...	...	29-4	37-4
GAB		غابون	...	14+1	...	...	...	...
GMB		غامبيا	67-1	16+1	16-1	1-1	43	61
GHA		غانا	...	14+1	36-1	7-1	117	87
GIN		غينيا	49-3	29+1	31-3	0.4-3	...	42-3
GNB		غينيا- بيساو	...	28+1	44	-	...	...
KEN		كينيا	...	19+1	...	...	76-3	...
LSO		ليسوتو	73-1	32+1	27-1	3-1	39-3	42-3
LBR		ليبريا	...	28+1	...	...	125-2	79-2
MDG		مدغشقر	67-1	40+1	25-1	1-1	40	59
MWI		ملاوي	...	37+1	...	...	84-4	...
MLI		مالي	62-4	26+1	55-4	0.3-4	7-1	45-1
MRT		موريتانيا	60-4	24+1	44-4	1-4	10-4	...
MUS		موريشيوس	...	9+1	...	...	98	91
MOZ		موزامبيق	...	38+1	...	...	...	...
NAM		ناميبيا	...	18+1	...	...	34-1	69-1
NER		النيجر	...	47+1	...	...	7	24
NGA		نيجيريا	61-3	35+1	63-2	6-2	...	...
RWA		رواندا	71-4	33+1	44-4	1-4	28	53
STP		سان تومي وبرينسيبي	...	12+1	43	6	50-3	52-4
SEN		السنغال	67-2	17+1	20	1	17	16
SYC		سيشيل	...	7+1	...	...	95	92
SLE		سيراليون	51-2	27+1	28-2	2-2	19	42
SOM		الصومال	...	27+1	...	...	...	...
ZAF		جنوب افريقيا	...	23+1	...	...	18-1	72-1
SSD		جنوب السودان	...	31+1	...	...	11-4	21-4i
TGO		توغو	52-2	24+1	28-2	-2	30+1	99+1
UGA		أوغندا	65-3	28+1	53-3	2-3	14-2	...
TZA		جمهورية تنزانيا المتحدة	...	32+1	...	...	42	57
ZMB		زامبيا	...	32+1	...	...	8-3	...
ZWE		زمبابوي	71	23+1	39	3	...	...
	شمال افريقيا وغرب آسيا							
DZA		الجزائر	...	9+1	63	8	...	...
ARM		أرمينيا	...	9+1	...	...	39	49
AZE		أذربيجان	...	16+1	...	...	41i	74i
BHR		البحرين	...	5+1	...	...	52	70
CYP		قبرص	...	...	...	...	85-1i	98-1i

رمز البلد	السنة المرجعية	مؤشر أهداف التنمية المستدامة	أ نسبة الأطفال دون سنّ الخامسة على المسار الصحيح لتنموياً (٪)	ب الأطفال دون سنّ الخامسة يعانون من التقزّم (٪)	ج بيئة منزلية محفّزة (٪)	د الأطفال دون سنّ الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (٪)	هـ نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي (٪)	و المعدل الصافي المكيّف للالتحاق بالتعليم ستة قبل التعليم الابتدائي (٪)
	2019		4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2
	شمال أفريقيا وغرب آسيا، تتمّة:							
EGY		مصر	...	22+1	...	...	29	37
GEO		جورجيا	88-4	6+1	77-1	56-1	...	...
IRQ		العراق	79-1	12+1	46-1	3-1	...	...
ISR		إسرائيل	...	...	...	...	111-1	100-1
JOR		الأردن	71-1	7+1	92-1	16-1	29	45
KWT		الكويت	...	6+1	...	...	60	81-1
LBN		لبنان	...	10+1	...	...	...	...
LBY		ليبيا	...	44+1	...	...	...	...
MAR		المغرب	...	13+1	36-1	...	55	65
OMN		عمان	...	12+1	...	...	56	86
PSE		فلسطين	...	8+1	76+1	12+1	54	65
QAT		قطر	...	5+1	...	...	61	91
SAU		المملكة العربية السعودية	...	4+1	...	...	21	50
SDN		السودان	...	34+1	...	...	47-1	40-1
SYR		الجمهورية العربية السورية	...	30+1	...	...	...	...
TUN		تونس	82-1	9+1	74-1	24-1	45-3	...
TUR		تركيا	74-1	...	65-1	29-1	37-1	76-1
ARE		الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	99	100
YEM		اليمن	...	37+1	...	...	2-3	4-3
	وسط وجنوب آسيا							
AFG		أفغانستان	...	35+1	...	...	...	...
BGD		بنغلادش	74	30+1	64	6	41-1	...
BTN		بوتان	...	22+1	...	...	33+1	41+1
IND		الهند	...	31+1	...	...	63	...
IRN		جمهورية إيران الإسلامية	...	6+1	...	36-2	54-3	51-3
KAZ		كازاخستان	86-4	7+1	86-4	51-4	74+1	78+1
KGZ		قيرغيزستان	72-1	11+1	88-1	21-1	40	90
MDV		المالديف	93-2	14+1	96-2	59-2	86	93
NPL		نيبال	...	30+1	76	3	87	87
PAK		باكستان	...	37+1	...	...	81	93i
LKA		سري لانكا	...	16+1	...	...	69-1	...
TJK		طاجيكستان	...	15+1	...	...	10-2	12-2
TKM		تركمنستان	91-3	8+1	91	32	...	...
UZB		أوزبكستان	...	10+1	...	...	33	46
	شرق وجنوب شرق آسيا							
BRN		بروني دار السلام	...	13+1	...	...	63	83
KHM		كمبوديا	...	30+1	...	...	25	54
CHN		الصين	...	5+1	...	...	89	...
PRK		جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	88-2	18+1	95-2	50-2	...	...
HKG		هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	101	97i
IDN		إندونيسيا	88-1	32+1	...	...	62-1i	96-1i
JPN		اليابان	...	6+1	...	...	...	...
LAO		جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	89-2	30+1	44-2	4-2	48	69
MAC		ماكاو، الصين	...	...	...	...	91	89
MYS		ماليزيا	...	21+1	25-3	56-3	98	99-4
MNG		منغوليا	76-1	7+1	58-1	29-1	86	96
MMR		ميانمار	...	25+1	52-3	4-3	9-1	12-1
PHL		الفلبين	...	29+1	...	...	105	86
KOR		جمهورية كوريا	...	2+1	...	...	94-1	99-1
SGP		سنغافورة	...	3+1	...	...	...	...
THA		تايلند	91-3	12+1	93	34	79	99
TLS		تيمور- ليشتي	53-3	49+1	81-3	4-3	25	50
VNM		فييت نام	...	22+1	...	...	96	100-1

الجدول 3: تتمّة

رمز البلد	السنة المرجعية	مؤشر أهداف التنمية المستدامة	أ	ب	ج	د	هـ	و
	2019		4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2
			نسبة الأطفال دون سنّ الخامسة على المسار الصحيح نمويًا (٪)	الأطفال دون سنّ الخامسة الذين يعانون من التقزّم (٪)	بيئة منزلية محفّزة (٪)	الأطفال دون سنّ الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي (٪)	المعدل الصافي للالتحاق بالتعليم الابتدائي بالتعليم سنة قبل التعليم الابتدائي (٪)
	أوقيانيا							
AUS	أستراليا	...	2+1	...	...	...	166-1	86-1
COK	جزر كوك	...	...	...	...	...	84	98
FJI	فيجي	...	8+1	...	...	...	38	99
KIR	كيريباس	...	15+1	78	4	...	...	...
MHL	جزر مارشال	79-2	32+1	72-2	18-2	4	44	69
FSM	ولايات ميكرونيزيا المُوحّدة	...	...	...	...	...	29	68
NRU	ناورو	...	15+1	...	...	...	34	95
NZL	نيوزيلندا	...	...	...	...	...	94-1	94-1
NIU	نييوي	...	...	...	...	...	129	81
PLW	بالاو	...	...	...	...	...	...	...
PNG	بابوا غينيا الجديدة	...	48+1	...	...	...	43-3	71-3
WSM	ساموا	...	7+1	87+1	9+1	...	40	35
SLB	جزر سليمان	...	29+1	...	...	...	93	66
TKL	توكيلاو	...	...	...	...	...	151	90
TON	تونغا	...	3+1	90	24	...	46-4	...
TUV	توفالو	...	10+1	...	...	...	83	93
VUT	فانواتو	...	29+1	...	...	...	90-4	62-4
	أميركا اللاتينية والكاريبي							
AIA	أنغيلا	...	...	...	...	...	96	93
ATG	أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	70-1	91-1
ARG	الأرجنتين	...	8+1	...	...	...	77-1	98-1
ABW	أروبا	...	...	...	...	...	...	...
BHS	جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...
BRB	بربادوس	...	7+1	...	...	...	86	92
BLZ	بليز	82-4	13+1	88-4	44-4	...	48	83
BOL	دولة بوليفيا المتعددة القوميات	...	13+1	...	...	...	77	92
BRA	البرازيل	...	6+1	...	...	...	97-1i	100-1i
VGB	الجزر البريطانية العذراء	...	...	...	...	...	132-2	95-1
CYM	جزر كايمان	...	...	...	...	...	89-1	98-1
CHL	شيلي	...	2+1	...	...	...	82-1	92-1
COL	كولومبيا	...	12+1	...	...	...	82	98
CRI	كوستاريكا	...	9+1	77-1	39-1	...	96	96
CUB	كوبا	...	7+1	89	42	...	97	98
CUW	كوراساو	...	...	...	...	...	...	...
DMA	دومينيكا	...	...	...	...	...	86	86
DOM	الجمهورية الدومينيكية	...	6+1	...	...	...	57i	93i
ECU	إكوادور	...	23+1	...	...	...	66-1	95-1
SLV	السلفادور	...	11+1	...	...	...	67-1	82-1
GRD	غرينادا	...	...	...	...	...	100-1	97-1
GTM	غواتيمالا	...	43+1	...	...	...	49	84
GUY	غويانا	...	9+1	91+1	...	...	...	...
HTI	هايتي	65-2	20+1	54-2	8-2	...	...	...
HND	هندوراس	...	20+1	...	...	...	40	77
JAM	جامايكا	...	8+1	...	...	...	76	93
MEX	المكسيك	80	12+1	71	29	...	73-1	99-1
MSR	مونتسيرا	...	...	...	...	...	76	90
NIC	نيكاراغوا	...	14+1	...	...	...	...	...
PAN	بنما	...	15+1	...	...	...	62-2	76-2
PRY	باراغواي	82-3	5+1	64-3	23-3	...	44-3	69-3
PER	بيرو	...	11+1	...	...	...	106	100
KNA	سانت كيتس ونيفس	...	...	...	...	...	90-3	89-3
LCA	سانت لوسيا	...	3+1	...	...	...	72	98
VCT	سانت فنسنت وجزر غرينادين	...	...	...	...	...	111-1	95-2
SXM	سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...
SUR	سورينام	77-1	8+1	66-1	26-1	...	94	89
TTO	ترينيداد وتوباغو	...	9+1	...	...	...	85	...
TCA	جزر توركس وكايكوس	...	...	...	...	...	109-1	90-1
URY	أوروغواي	...	6+1	...	...	...	95-1	100-1
VEN	جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	11+1	...	...	...	70-2	86-2

رمز البلد	السنة المرجعية	مؤشر أهداف التنمية المستدامة	أ	ب	ج	د	هـ	و
	2019		4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2
			نسبة الأطفال دون سنّ الخامسة على المسار الصحيح نمويًا (٪)	الأطفال دون سنّ الخامسة الذين يعانون من التقزّم (٪)	بيئة منزلية محفّزة (٪)	الأطفال دون سنّ الخامسة الذين لديهم ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم ما قبل الابتدائي (٪)	المعدل الصافي للالتحاق بالتعليم الابتدائي بالتعليم سنة قبل التعليم الابتدائي (٪)
	أوروبا وأميركا الشمالية							
ALB	ألبانيا	...	10+1	...	78-1	...	76	97-1
AND	أندورا	...	...	...	...	...	...	...
AUT	النمسا	...	...	...	...	...	103-1	100-1
BLR	بيلاروس	87	4+1	97	91	...	99-1	98-1
BEL	بلجيكا	...	2+1	...	...	...	114-1	98-1
BMU	برمودا	...	...	...	...	...	69-4	...
BIH	البوسنة والهرسك	...	9+1	...	...	...	25	28
BGR	بلغاريا	...	6+1	...	...	...	79-1	81-1
CAN	كندا	...	...	...	...	...	...	...
HRV	كرواتيا	...	...	...	...	...	69-1	95-1
CZE	الجمهورية التشيكية	...	2+1	...	...	...	110-1	90-1
DNK	الدانمرك	...	...	...	...	...	100-1	98-1
EST	إستونيا	...	1+1	...	...	...	93-1	88-1
FIN	فنلندا	...	...	...	...	...	85-1	97-1
FRA	فرنسا	...	...	...	...	...	106-1i	100-1i
DEU	ألمانيا	...	2+1	...	...	...	109-1	99-1
GRC	اليونان	...	2+1	...	...	...	78-1	95-1
HUN	هنغاريا	...	...	...	...	...	86-1	87-1
ISL	آيسلندا	...	...	...	...	...	96-1	97-1
IRL	إيرلندا	...	...	...	...	...	93-1i	99-1i
ITA	إيطاليا	...	...	...	...	...	93-1	93-1
LVA	لاتفيا	...	...	...	...	...	95-1i	98-1i
LIE	ليختنشتاين	...	...	...	...	...	99-1i	99-1i
LTU	ليتوانيا	...	...	...	...	...	88-1i	97-1i
LUX	لوكسمبورغ	...	...	...	...	...	92-1	99-1
MLT	مالطا	...	...	...	...	...	111	97
MCO	موناكو	...	...	...	...	...	...	...
MNE	الجبل الأسود	90-1	8+1	90-1	58-1	...	74	77
NLD	هولندا	...	2+1	...	...	...	89-1	99-1
MKD	جمهورية مقدونيا الشمالية	...	4+1	88	55	...	42-1	49-1
NOR	النروج	...	...	...	...	...	96-1	97-1
POL	بولندا	...	2+1	...	...	...	88-1	95-1
PRT	البرتغال	...	3+1	...	...	...	91-1	94-1
MDA	جمهورية مولدوفا	...	5+1	...	...	...	88i	95i
ROU	رومانيا	...	10+1	...	...	...	88-1	82-1
RUS	الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	86-1	90-1
SMR	سان مارينو	...	...	...	...	...	94	93
SRB	صربيا	...	5+1	95	78	...	64i	91i
SVK	سلوفاكيا	...	...	...	...	...	97-1	84-1
SVN	سلوفينيا	...	...	...	...	...	92-1	94-1
ESP	إسبانيا	...	...	...	...	...	96-1	95-1
SWE	السويد	...	...	...	...	...	97-1	100-1
CHE	سويسرا	...	...	...	...	...	103-1	100-1
UKR	أوكرانيا	...	16+1	...	...	...	...	...
GBR	المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	107-1	100-1
USA	الولايات المتحدة	...	3+1	...	...	...	72-1i	90-1i

الجدول 4: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4.3- التعليم المهني والتقني وتعليم البالغين

ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول العام 2030.

الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4.4- المهارات للعمل

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوفّر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ومباشرة الأعمال الحرة بحلول العام 2030

	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز				ح				
	المشاركة في تعليم البالغين وتدريبهم (٪)	النسبة المئوية للشباب الملتحقين بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (٪)	حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)	حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)	نسبة التخرّج الإجمالية من التعليم العالي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي (٪)	النسبة المئوية للأشخاص الذين يبلغون 15 عاماً وما فوق والذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			النسبة المئوية للبالغين (25 سنة وما فوق) الذين وصلوا على الأقل إلى				
							النسخ واللصق داخل مستند	استخدام جدول بيانات	كتابة برنامج كمبيوتر	التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
السنة المرجعية	2019						2019						
المنطقة	المتوسط المرجح						المتوسط المرجح						
العالم	...	5i	10i	...	...	39i	33i	16i	4i	84i	70i	57i	26i
أفريقيا جنوب الصحراء	...	1i	6-1i	...	...	9i	...	...	...	...	...	...	...
شمال أفريقيا وغرب آسيا	...	9i	13i	...	...	47i	43	19	7	87i	69i	57i	23i
شمال أفريقيا	...	7i	14i	...	...	35i	38	14	8	...	69i	67i	13i
غرب آسيا	...	10i	12i	...	...	58i	51i	24	6	88	70	52	28
وسط وجنوب آسيا	...	2i	3	...	...	26	...	7	...	...	...	...	...
وسط آسيا	...	16i	20	...	...	27	19	21	...	100	99	95	64
جنوب آسيا	...	1i	2	...	...	26	...	7	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	...	7i	16	...	...	47	...	...	...	...	...	...	...
شرق آسيا	...	7	17	...	...	54	...	...	...	...	...	...	...
جنوب شرق آسيا	...	7i	13i	...	...	34i	42	19	3	76	53	36i	14i
أوقيانيا	...	9i	22i	...	...	70i	...	...	...	100	93	76	48
أميركا اللاتينية والكاريبي	...	7i	13i	...	...	53i	23i	19	5	82	61	47	19
الكاريبي	...	...	18	...	...	...	22	16	6	...	...	...	...
أميركا الوسطى	...	...	27	...	...	38	...	26	7	81	60	35	16
أميركا الجنوبية	...	...	8	...	...	61i	24	17	4	83	61	50	19
أوروبا وأميركا الشمالية	...	11i	16i	...	...	78i	46i	34i	5i	98	91	78	37
أوروبا	...	18i	23i	...	...	73i	46	34	5	98	88	71	30
أميركا الشمالية	...	-i	0.4i	...	...	87i	...	...	...	99	96	89	47
البلدان المنخفضة الدخل	...	1i	6-1i	...	...	10-1i	...	...	...	...	...	...	...
البلدان المتوسطة الدخل	...	5i	10	...	...	37i	...	12i	3i	...	...	...	...
الدخل المتوسط الأدنى	...	2i	4	...	...	24	28i	10	...	...	...	...	...
الدخل المتوسط الأعلى	...	8i	16i	...	...	53i	...	18i	3i	...	...	...	...
البلدان المرتفعة الدخل	...	10i	15i	...	...	76i	48i	34i	6	97	89	76	38

أ معدل مشاركة البالغين (25 إلى 64 سنة) في التعليم والتدريب النظاميين أو غير النظاميين في فترة الاثني عشر شهرًا الماضية(٪). تمّ تضمين التقديرات المستندة إلى فترات مرجعية أخرى، لا سيما 4 أسابيع ، في البلدان التي لم تتوفر فيها بيانات عن الإثني عشر شهرًا الأخيرة ، ولكن ليس في المجاميع الإقليمية.

ب النسبة المئوية للشباب (15 إلى 24) الملتحقين ببرامج التعليم والتدريب في المجال الفني والمهني (مستويات إسكد 2 إلى 5) (٪).

ج حصة التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني من إجمالي الملتحقين بالتعليم الثانوي (٪).

د حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪).

هـ نسبة التخرّج الإجمالية من برامج التعليم العالي الأولى (مستويات إسكد 6 و7).

و نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي.

ز النسبة المئوية للبالغين (15 سنة وما فوق) ممن لديهم مهارات معينة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ح النسبة المئوية للبالغين (25 سنة وما فوق) الذين حصلوا على مستوى تعليمي معين على الأقل.

ط النسبة المئوية للسكان الذين حققوا مستوى ثابتًا على الأقل من الكفاءة في مهارات القراءة والكتابة الوظيفية ومهارات الحساب.

ي معدل الإلمام بالقراءة والكتابة، بين الشباب (15-24) والبالغين (15 سنة وما فوق).

ك عدد الشباب والبالغين الأميين، والنسبة المئوية للإناث.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2019 ما لم يُذكر خلاف ذلك.

تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.(-) مقدار صفر أو لا يذكر

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2016 بدلاً من 2018)

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية

الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4.6- الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب

ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من البالغين، رجالاً ونساء على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول العام 2030.

	ط		ي		ك			
	النسبة المئوية للذين حققوا الكفاءة في		معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (٪)		الأشخاص الذين يلمون بالقراءة والكتابة			
	القراءة والكتابة	الحساب	الشباب	البالغون	النسبة المئوية للنساء		الأشخاص الذين يلمون بالقراءة والكتابة (000,000)	
					الشباب	البالغون	الشباب	البالغون
	4.6.1		4.6.2					
	2019							
	المتوسط المرجح						المجموع	
	...	...	92	86	55	63	99	773
	...	...	76	66	56	60	50	211
	...	...	89	80	57	63	9	71
	...	...	89	73	51	62	4	44
	55i	50i	89	86	62	63	5	27
	...	...	91	75	56	64	34	365
	...	...	100	100	45	64	-	0.1
	...	...	90	74	56	64	34	365
	...	...	99	96	48	69	3	75
	...	...	100	97	46	73	1	45
	...	...	98	94	48	64	3	30
	...	...	...	...	...	...	-i	-i
	...	...	99	94	43	55	2	28
	...	...	...	...	...	...	...	3i
	49	40	99	94	...	...	0.4i	7i
	...	...	99	95	...	...	1	18
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	100i	98i	46i	...	0.4i	2i
	81	71	...	...	...	...	...	...
	...	...	73i	61i	55i	60i	36i	152i
	...	...	93	86	55	64	62	587
	...	...	89	76	56	63	56	488
	...	...	99	96	49	66	6	100
	...	...	...	...	...	...	0.1i	5i

الجدول 4: تتمّة

	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز			ح			
	المشاركة في تعليم البالغين وتدريبهم (٪)	النسبة المئوية للشباب الملتحقين بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (٪)	حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)	حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)	نسبة التخرج الإجمالية من التعليم العالي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي (٪)	النسبة المئوية للأشخاص الذين يبلغون 15 عاماً وما فوق والذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			النسبة المئوية للبالغين (25 سنة وما فوق) الذين وصلوا على الأقل إلى			
							النسخ واللصق داخل مستند	استخدام الصيغ في جداول بيانات	كتابة برنامج كمبيوتر	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
السنة المرجعية	2019						2019						
افريقيا جنوب الصحراء													
أنغولا	...	...	14-3	...	...	9-3	...	...	...	...	...	...	...
بنين	...	1-3	3-3	...	...	13-1	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	...	...	...	...	...	25	...	...	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	...	1	2	...	1-1	7	...	...	...	...	...	...	...
بوروندي	...	3	9	...	...	4-1	...	...	...	18-2	9-2	6-2	2-2
الرأس الأخضر	...	1-1	2-1	100-1	14-1	24-1	38-4	23-4	5-4	52-4	29-4	20-4	12-4
الكاميرون	...	7-3	22-3	27-3	...	14-1	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية افريقيا الوسطى	...	...	4-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	-2-	1	...	...	3-4	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	-1-	-1-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	13-2	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	2	5	...	...	10	12	3	1	...	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	19-4	...	5-3	7-3	...	...	...	64-3	51-3	27-3	9-3
جيبوتي	...	...	8+1	...	...	...	16-2	12-2	5-2	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
اريتريا	...	0.5-1	1-1	75-2	...	3-3	...	...	...	...	...	...	...
إسواتيني	2-3	-4-	4-3	...	-4-	...	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	...	2-4i	7-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39-4	31-4	23-4	8-4
غانا	2-2	1	3	...	10	17	...	...	...	...	...	...	...
غينيا	...	...	...	...	6-2	...	...	...	...	18-1	13-1	7-1	6-1
غينيا- بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	49-3	...	11-2	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	...	1-4i	2-2	...	4-1	10-1	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	...	1	3	100	4-1	5-1	...	...	...	...	...	...	...
ملاوي	1-2	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	1-3	4-1	12-1	100-1	...	6-4	...	...	...	16-1	10-1	7-1	6-1
موريتانيا	...	0.2	1	...	4i	6	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	2-2	2-1	11	36-1	29-2	41-2	...	...	...	...	...	...	...
موزامبيق	...	1-4	9-2	...	4-1	7-1	...	...	...	46-2	15-2	9-2	2-2
ناميبيا	7-1	...	...	100-1	13-1	24-1	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	...	1-2	7-2	100-2	4	4	2-1	1-1	0.3-1	...	...	...	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	3-2	4	13	100	6	6	...	...	...	36-1	13-1	10-1	4-1
سان تومي وبرينسيبي	...	5-4i	6-2	...	...	13-4	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	6-4	...	5	...	...	13	...	...	...	22-2	18-2	11-2	10-2
سيشيل	...	20	11	100	8-3	19	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	...	...	...	100-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	3-1	5-1	7-1	100-1	11-1	24-1	...	...	...	86-2	72-2	61-2	14-2
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توغو	...	3-2	6-2	100+1	...	14	3-2	1-2	0.5-2	...	...	...	...
أوغندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	0.1-2	0.4	9	...	3	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	3-2	...	...	...	...	...	52-1	23-1	7-1	...	...	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	10-4	...	...	...	82-2	65-2	12-2	9-2

رمز البلد	ك				ي		ط	
	الأشخاص الذين يلمون بالقراءة والكتابة				معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (٪)		النسبة المئوية للذين حققوا الكفاءة في	
	النسبة المئوية للنساء		الأشخاص الذين يلمون بالقراءة والكتابة					
	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الحساب	القراءة والكتابة
	4.6.2				4.6.2		4.6.1	
	2019							
AGO	...	...	...	...	...	...	...	...
BEN	61-1i	42-1i	61-1i	61-1i	890-1i	3,810-1i	...	...
BWA	...	...	...	...	...	...	...	...
BFA	58-1i	41-1i	53-1i	58-1i	1,652-1i	6,391-1i	...	...
BDI	88-2	68-2	62-2	63-2	248-2	1,851-2	...	...
CPV	98-4	87-4	34-4	68-4	2-4	48-4	...	...
CMR	85-1i	77-1i	59-1i	62-1i	745-1i	3,317-1i	...	...
CAF	38-1i	37-1i	58-1i	60-1i	623-1i	1,627-1i	...	...
TCD	31-3	22-3	57-3	56-3	2,021-3	5,903-3	...	...
COM	78-1i	59-1i	49-1i	57-1i	35-1i	207-1i	...	...
COG	82-1i	80-1i	59-1i	65-1i	176-1i	602-1i	...	...
CIV	58-1i	47-1i	57-1i	56-1i	2,154-1i	7,691-1i	...	...
COD	85-3	77-3	69-3	75-3	2,181-3	9,561-3	...	...
DJI	...	...	...	...	...	...	...	...
GNQ	...	...	...	...	...	...	...	...
ERI	93-1i	77-1i	54-1i	67-1i	42-1i	470-1i	...	...
SWZ	95-1i	88-1i	36-1i	52-1i	11-1i	81-1i	...	...
ETH	73-2i	52-2i	51-2i	58-2i	6,273-2i	30,147-2i	...	...
GAB	90-1i	85-1i	42-1i	53-1i	37-1i	205-1i	...	...
GMB	67-4	51-4	55-4	61-4	140-4	562-4	...	...
GHA	92-1i	79-1i	51-1i	60-1i	435-1i	3,894-1i	...	...
GIN	54-1	40-1	65-1	65-1	1,151-1	4,174-1	...	...
GNB	...	...	...	...	...	...	...	...
KEN	88-1i	82-1i	49-1i	60-1i	1,291-1i	5,714-1i	...	...
LSO	...	...	...	...	...	...	...	...
LBR	55-2i	48-2i	60-2i	64-2i	409-2i	1,423-2i	...	...
MDG	81-1i	75-1i	51-1i	55-1i	1,017-1i	3,926-1i	...	...
MWI	73-4i	62-4i	50-4i	61-4i	934-4i	3,471-4i	...	...
MLI	50-1	35-1	57-1	59-1	1,831-1	6,422-1	...	...
MRT	64-2i	53-2i	59-2i	61-2i	297-2i	1,190-2i	...	...
MUS	99-1i	91-1i	33-1i	62-1i	2-1i	90-1i	...	...
MOZ	71-2	61-2	61-2	67-2	1,659-2	6,178-2	...	...
NAM	95-1i	92-1i	40-1i	53-1i	24-1i	131-1i	...	...
NER	43-1i	35-1i	56-1i	57-1i	2,440-1i	7,291-1i	...	...
NGA	75-1i	62-1i	63-1i	62-1i	9,365-1i	41,764-1i	...	...
RWA	86-1	73-1	43-1	59-1	327-1	1,968-1	...	...
STP	98-1i	93-1i	48-1i	73-1i	1-1i	9-1i	...	...
SEN	69-2	52-2	60-2	66-2	923-2	4,236-2	...	...
SYC	99-1i	96-1i	21-1i	43-1i	0.1-1i	3-1i	...	...
SLE	67-1i	43-1i	56-1i	58-1i	518-1i	2,561-1i	...	...
SOM	...	...	...	...	...	...	...	...
ZAF	95-2	87-2	33-2	54-2	464-2	5,229-2	98-2	87-2
SSD	48-1i	35-1i	50-1i	55-1i	1,157-1i	4,181-1i	...	...
TGO	84-4	64-4	68-4	69-4	224-4	1,522-4	...	...
UGA	89-1i	77-1i	48-1i	64-1i	940-1i	5,323-1i	...	...
TZA	86-4	78-4	54-4	62-4	1,417-4	6,240-4	...	...
ZMB	92-1i	87-1i	53-1i	65-1i	285-1i	1,266-1i	...	...
ZWE	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4: تتمّة

	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز			ح			
	المشاركة في تعليم الراشدين وتدريبهم (٪)	النسبة المئوية للشباب الملتحقين بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (٪)	حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)	حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)	نسبة التخرج الإجمالية من التعليم العالي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي (٪)	النسبة المئوية للأشخاص الذين يبلغون 15 عاماً وما فوق والذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			النسبة المئوية للبالغين (25 سنة وما فوق) الذين وصلوا على الأقل إلى			
							النسخ واللصق داخل مستند	استخدام الصيغ في جداول بيانات	كتابة برنامج كمبيوتر	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
السنة المرجعية	2019						2019						
شمال افريقيا وغرب آسيا													
الجزائر	...	...	...	...	29-1i	53	18-1	9-1	7-1	...	...	...	...
أرمينيا	...	8i	8	...	44	51	...	...	...	99-2	97-2	90-2	47-2
أذربيجان	...	15i	15	100	21-1i	32i	64-1	21-1	1-1	98-2	96-2	89-2	30-2
البحرين	...	4	7	100	29	56	58	36	18	87-1	80-1	65-1	32-1
قبرص	48-3	7-1i	9-1	...	25-1i	81-1i	45-4	28	4	96-1	82-1	73-1	39-1
مصر	1-2	12	22	...	18-3	39-1	58	16	9	...	73-2	67-2	13-2
جورجيا	2-2	3	5	100	35	64	33	11	1	99-2	98-2	92-2	59-2
العراق	...	...	...	...	...	...	25-1	7-1	5-1	...	...	...	...
إسرائيل	53-4	17-1	20-1	...	...	61-1	...	...	...	96-4	89-4	81-4	47-4
الأردن	...	1	3	...	...	33	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	...	-4	2-4	...	...	55	60-2	38	13	62-1	56-1	31-1	19-1
لبنان	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	...	6	9	100	18	39	49	22	9	...	...	...	...
عمان	...	1	0.4	...	22	40	90	28	6	84-4	66-4	50-4	21-4
فلسطين	2-1	3	1	100	33	43	15	8	3	95-1	64-1	43-1	26-1
قطر	...	0.2	1	...	7	19	44	25	5	88-2	68-2	41-2	24-2
المملكة العربية السعودية	...	4	1	100	41	71	68	47	14	81-2	69-2	54-2	31-2
السودان	...	...	2-1	...	...	17-4	4-3	2-3	2-3	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	43	...	...	...	...	...	...	...
تونس	...	...	9-3	100-3	25-3	32	23	18	16	74-3	45-3	...	15-3
تركيا	21-3	25-1	23-1	...	34-1	113-1	...	19-2	3	90-2	61-2	39-2	19-2
الإمارات العربية المتحدة	...	1	2	100	15-2	53	59-1	34-1	17	91-1	83-1	69-1	55-1
اليمن	...	-3	0.3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
وسط وجنوب آسيا													
أفغانستان	...	1-1	1-1	55-1	10-1	10-1	...	...	...	...	...	...	...
بنغلادش	...	3	4	100	...	24	1	0.4	0.2	61	45	31	16
بوتان	...	-1i	2-1i	100+1	...	16+1	...	...	...	32-2	28-2	17-2	11-2
الهند	...	...	1	100	28	29	...	8-1	...	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	...	6-2	13-2	...	37-1	63-1	21-2	7-2	1-2	...	70-3	48-3	23-3
كازاخستان	17-2	19+1	10+1	100+1	69+1	71+1	14	40	6	100-1	99-1	97-1	79-1
قيرغيزستان	...	6	8	100	29	42	...	...	...	...	...	...	...
المالديف	9-3	...	6	...	...	31-2	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	...	-2	1	...	9-1	13	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	...	...	3	100	...	9-1	5	2	1	49-2	36-2	27-2	9-2
سري لانكا	1-3	4-1	4-1	100-1	11	21	...	...	...	...	83-1	63-1	...
طاجيكستان	...	...	...	...	...	31-2	...	...	...	...	95-2	81-2	23-2
تركمنستان	...	2i	...	100	...	14	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	24-1	34	...	...	13	22-1	10-1	...	100-1	100-1	96-1	64-1
شرق وجنوب شرق آسيا													
بروني دار السلام	...	7	11	...	26	31	60	42	28	...	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	...	...	15	29	9	1	23-4	12-4	9-4	6-4
الصين	...	7i	18	71	34	54	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	-4	...	100-1	21-1	27-1	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	...	3i	2	69	...	81	54	36	1	96-2	79-2	63-2	29-2
إندونيسيا	...	13-1	20-1	...	21-1	36-1	60-2	25-2	4-2	78-1	51-1	35-1	10-1
اليابان	...	...	11-1	...	...	...	7-1	6-1	0.5-1	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	1-2	4	1	100	9	14	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	...	1	3	...	71	100	46	38	4	90-3	73-3	52-3	26-3
ماليزيا	...	5	10	...	...	43	59	27	8	...	74-3	58-3	21-3
منغوليا	1-2	6	10	100	51-1	66-1	15	12	3	...	...	...	...
ميانمار	0.4-2	0.3-1	0.2-1	100-2	...	19-1	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	-4	10	100-2	...	35-2	6	2	1	84-2	59-2	...	20-2
جمهورية كوريا	...	14-1	9-1	...	52-2	96-1	82	46	6	96-4	86-4	76-4	40-4
سنغافورة	57-4	24-1i	...	72-1	54-1i	89-1i	54	40	7	88-1	81-1	74-1	56-1
تايلند	0.5-3	6-4	11	...	25-4i	49-3	21	16	1	67-1	46-1	33-1	...
تيمور- ليشتي	...	5	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فييت نام	0.2-4	...	...	100-3	22	29	...	...	...	...	...	...	...

	ط		ي		ك				
	النسبة المئوية للذين حققوا الكفاءة في		معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (٪)		الأشخاص الذين يلمون بالقراءة والكتابة				
					النسبة المئوية للنساء		الأشخاص الذين يلمون بالقراءة والكتابة		
رمز البلد	القراءة والكتابة	الحساب	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	
	4.6.1		4.6.2						
	2019								
DZA	...	...	97-1i	81-1i	66-1i	52-1i	156-1i	5,484-1i	
ARM	...	...	100-2	100-2	67-2	40-2	1-2	6-2	
AZE	...	...	100-2	100-2	68-2	67-2	1-2	16-2	
BHR	...	...	100-1	97-1	67-1	96-1	1-1	32-1	
CYP	...	...	...	...	...	...	...	...	
EGY	...	...	88-2	71-2	59-2	54-2	1,976-2	18,519-2	
GEO	...	...	100-2	99-2	59-2	67-2	2-2	21-2	
IRQ	...	...	94-2	86-2	69-2	60-2	487-2	3,321-2	
ISR	72-4	68-4	...	...	...	...	...	...	
JOR	...	...	99-1i	98-1i	61-1i	38-1i	13-1i	116-1i	
KWT	...	...	99-1	96-1	48-1	25-1	4-1	130-1	
LBN	...	...	100-1i	95-1i	68-1i	33-1i	3-1i	250-1i	
LBY	...	...	...	...	...	...	...	...	
MAR	...	...	98-1i	74-1i	69-1i	56-1i	134-1i	6,885-1i	
OMN	...	...	99-1	96-1	51-1	29-1	9-1	161-1	
PSE	...	...	99	97	77	52	7	80	
QAT	...	...	95-2i	93-2i	17-2i	17-2i	21-2i	154-2i	
SAU	...	...	99-2	95-2	63-2	50-2	34-2	1,157-2	
SDN	...	...	73-1i	61-1i	57-1i	49-1i	2,296-1i	9,774-1i	
SYR	...	...	...	...	...	...	...	...	
TUN	...	...	...	...	...	...	...	...	
TUR	53-4	49-4	100-2	96-2	85-2	81-2	33-2	2,380-2	
ARE	...	...	99-4i	93-4i	19-4i	62-4i	6-4i	539-4i	
YEM	...	...	...	...	...	...	...	...	
AFG	...	...	65-1i	43-1i	60-1i	61-1i	2,791-1i	12,054-1i	
BGD	...	...	95	75	55	37	1,581	30,005	
BTN	...	...	93-2	67-2	60-2	49-2	10-2	183-2	
IND	...	...	92-1i	74-1i	64-1i	56-1i	20,538-1i	252,864-1i	
IRN	...	...	98-3	86-3	66-3	54-3	229-3	8,700-3	
KAZ	74-2	73-2	100-1i	100-1i	63-1i	70-1i	2-1i	29-1i	
KGZ	...	...	100-1i	100-1i	62-1i	37-1i	3-1i	18-1i	
MDV	...	...	99-3	98-3	29-3	24-3	1-3	9-3	
NPL	...	...	92-1i	68-1i	71-1i	62-1i	481-1i	6,275-1i	
PAK	...	...	75-2	59-2	64-2	62-2	10,534-2	54,876-2	
LKA	...	...	99-1	92-1	59-1	39-1	38-1	1,331-1	
TJK	...	...	...	...	...	...	...	...	
TKM	...	...	...	...	...	...	...	...	
UZB	...	...	100-1	100-1	100-1	50-1	-- 1	2-1	
BRN	...	...	100-1i	97-1i	64-1i	35-1i	0.2-1i	9-1i	
KHM	...	...	92-4	81-4	67-4	47-4	249-4	2,067-4	
CHN	...	...	100-1i	97-1i	75-1i	47-1i	375-1i	37,038-1i	
PRK	...	...	...	...	...	...	...	...	
HKG	...	...	...	...	...	...	...	...	
IDN	...	...	100-1	96-1	69-1	50-1	133-1	8,527-1	
JPN	...	...	...	...	...	...	...	...	
LAO	...	...	92-4	85-4	67-4	63-4	106-4	687-4	
MAC	...	...	100-3	97-3	75-3	32-3	0.2-3	19-3	
MYS	...	...	97-1	95-1	61-1	46-1	177-1	1,234-1	
MNG	...	...	99-1i	98-1i	44-1i	33-1i	6-1i	35-1i	
MMR	...	...	85-3i	76-3i	61-3i	51-3i	1,468-3i	9,360-3i	
PHL	...	...	99-4	98-4	49-4	39-4	182-4	1,257-4	
KOR	...	...	...	...	...	...	...	...	
SGP	74-4	72-4	100-1	97-1	76-1	37-1	1-1	128-1	
THA	...	...	98-1	94-1	63-1	37-1	176-1	3,589-1	
TLS	...	...	84-1i	68-1i	56-1i	46-1i	45-1i	252-1i	
VNM	...	...	98-1i	95-1i	65-1i	50-1i	224-1i	3,670-1i	

الجدول 4: تتمّة

	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز			ح			
	المشاركة في تعليم الراشدين وتدريبهم (٪)	النسبة المئوية للشباب الملتحقين بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (٪)	حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)	حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)	نسبة التخرج الإجمالية من التعليم العالي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي (٪)	النسبة المئوية للأشخاص الذين يبلغون 15 عاماً وما فوق والذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			النسبة المئوية للبالغين (25 سنة وما فوق) الذين وصلوا على الأقل إلى			
							النسخ واللصق داخل مستند	استخدام الصيغ في جداول بيانات	كتابة برنامج كمبيوتر	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
السنة المرجعية	2019						2019						
أوقيانيا													
أستراليا	...	13-1	29-1	100-1	65-1	108-1	...	...	...	100-1	93-1	78-1	48-1
جزر كوك	3-1	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	3-1	...	...	100-3	...	...	...	...	...	...	87-2	45-2	...
كيريباس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	1	2	49	3	26	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحّدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	1	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	67-4	10-1	14-1	84-1	46-1	83-1	...	...	...	...	...	70-3	46-3
نييوي	...	-4	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	3-2	9-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	...	-3	...	...	11	14	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	2-4	3-4	81-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	3	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	1-4	2-4	74-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أميركا اللاتينية والكاريبي													
أنغيلا	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	2-1	4-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	6-2	-1	...	...	8-1	92-1	...	...	...	93-1	...	57-1	20-1
أروبا	...	...	...	...	...	16-3	...	...	...	...	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	-	...	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	3	9	...	7-4	25	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	5-2	27	63	...	...	...	...	...	...	72-4	59-4	43-4	24-4
البرازيل	...	4-1i	4-1	100-1	...	53-1i	20-1	12-1	3-1	80-1	60-1	47-1	17-1
الجزر البريطانية العذراء	...	1-3	4-1	...	...	16-1	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	-1	...	...	...	...	...	...	...	99-4	95-4	90-4	55-4
شيلي	47-4	14-1	12-1	...	16-1	91-1	...	43-2	12-2	88-2	80-2	59-2	22-2
كولومبيا	...	...	8	...	27	55	33	23	5	79-1	54-1	50-1	21-1
كوستاريكا	...	9	25	...	...	58	...	25-1	4-1	82-1	55-1	40-1	22-1
كوبا	...	13	27	100	17-1	41-1	22	22	6	...	...	...	...
كوراساو	...	...	...	...	...	...	29-2	21-2	4-2	...	...	...	...
دومينيكا	...	-	-	-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	6-2	5i	10	...	31-2i	60-2i	22-4	11-4	7-4	71-3	67-3	49-3	23-3
إكوادور	3-1	11-1	14-1	...	36-1	48-1	27	20	5	83-2	53-2	44-2	14-2
السلفادور	...	7-1	18-1	...	13-1	29-1	...	...	...	59-2	43-2	30-2	8-2
غرينادا	...	2-1	...	100-1	67-3	105-1	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	3-2	9-1	29	...	5-4	22-4	...	...	...	...	...	...	...
غويانا	2-2	...	...	90	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	3-2	9	34	...	11	25	...	...	...	60-1	31-1	23-1	10-1
جامايكا	...	-	...	80	...	27-4	15-2	6-2	1-4	...	...	...	...
المكسيك	30-2	13-1	28-1	...	27-2	42-1	...	26	7	83-1	63-1	36-1	16-1
مونتسيرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	4-2	7-2	17-2	...	25-3	48-3	...	...	...	...	...	...	...
باراغواي	...	5-3	16-3	...	...	...	...	...	...	76-1	50-1	39-1	15-1
بيرو	34-2	1	2	...	...	71-2	31	20	3	82-1	64-1	58-1	22-1
سانت كيتس ونيفس	...	-3	...	100-3	...	87-4	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	1	2	34	...	15	...	...	...	...	...	...	...
سانت فنسنت وجزر غرينادين	...	-2	-2	31-2	...	24-4	...	...	...	91-2	...	42-2	4-2
سانت مارتن	...	...	...	...	2-4	6-4	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	18-4	44-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس	...	-1	...	...	9-4	11-4	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	6-1	11-2	24-1	...	...	63-2	...	...	...	91-1	57-1	30-1	13-1
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	2-4	5-2	...	...	...	...	...	...	93-3	74-3	62-3	35-3

رمز البلد	ك				ي		ط	
	الأشخاص الذين يلمون بالقراءة والكتابة				معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (٪)		النسبة المئوية للذين حققوا الكفاءة في	
	النسبة المئوية للنساء		الأشخاص الذين يلمون بالقراءة والكتابة					
	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الحساب	القراءة والكتابة
	4.6.2				4.6.2		4.6.1	
	2019							
AUS	...	...	...	...	...	...	...	...
COK	...	...	...	...	...	...	...	...
FJI	36-2	49-2	0.4-2	6-2	100-2	99-2	...	...
KIR	...	...	...	...	...	...	...	...
MHL	...	...	...	...	...	...	...	...
FSM	...	...	...	...	...	...	...	...
NRU	...	...	...	...	...	...	...	...
NZL	...	...	...	...	...	...	...	...
NIU	...	...	...	...	...	...	...	...
PLW	29-4	50-4	-4	0.5-4	99-4	97-4	...	...
PNG	...	...	...	...	...	...	...	...
WSM	31-1i	40-1i	0.3-1i	1-1i	99-1i	99-1i	...	...
SLB	...	...	...	...	...	...	...	...
TKL	...	...	...	...	...	...	...	...
TON	40-1j	46-1j	0.1-1j	0.4-1j	99-1j	99-1j	...	...
TUV	...	...	...	...	...	...	...	...
VUT	45-1i	53-1i	2-1i	22-1i	96-1i	88-1i	...	...
AIA	...	...	...	...	...	...	...	...
ATG	...	29-4	...	1-4	...	99-4	...	...
ARG	24-1	49-1	35-1	333-1	100-1	99-1	...	...
ABW	60-1i	53-1i	0.1-1i	2-1i	100-1i	98-1i	...	...
BHS	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	...	...	...	...	...	...	...	...
BLZ	...	...	...	...	...	...	...	...
BOL	49-4	77-4	13-4	548-4	99-4	92-4	...	...
BRA	35-1	50-1	270-1	11,168-1	99-1	93-1	...	...
VGB	...	...	...	...	...	...	...	...
CYM	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	49-2	52-2	28-2	531-2	99-2	96-2	38-4	46-4
COL	40-1	49-1	100-1	1,875-1	99-1	95-1	...	...
CRI	41-1i	49-1i	4-1i	84-1i	99-1i	98-1i	...	...
CUB	...	...	...	...	...	...	...	...
CUW	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	...	...	...	...	...	...	...	...
DOM	48-3	50-3	22-3	462-3	99-3	94-3	...	...
ECU	39-2	56-2	23-2	851-2	99-2	93-2	23-2	28-2
SLV	44-1	63-1	26-1	515-1	98-1	89-1	...	...
GRD	...	...	...	...	...	...	...	...
GTM	...	...	...	...	...	...	...	...
GUY	...	...	...	...	...	...	...	...
HTI	51-3i	56-3i	366-3i	2,741-3i	83-3i	62-3i	...	...
HND	26-1	50-1	71-1	838-1	97-1	87-1	...	...
JAM	...	...	...	...	...	...	...	...
MEX	44-1	61-1	151-1	4,273-1	99-1	95-1	40-2	49-2
MSR	...	...	...	...	...	...	...	...
NIC	37-4j	51-4j	102-4j	744-4j	92-4j	83-4j	...	...
PAN	61-1	56-1	6-1	139-1	99-1	95-1	...	...
PRY	32-1	53-1	23-1	293-1	98-1	94-1	...	...
PER	54-1	75-1	52-1	1,334-1	99-1	94-1	25-2	29-2
KNA	...	...	...	...	...	...	...	...
LCA	...	...	...	...	...	...	...	...
VCT	...	...	...	...	...	...	...	...
SXM	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	57-1i	65-1i	1-1i	24-1i	99-1i	94-1i	...	...
TTO	...	...	...	...	...	...	...	...
TCA	...	...	...	...	...	...	...	...
URY	37-1	40-1	6-1	35-1	99-1	99-1	...	99-3
VEN	36-3	49-3	63-3	615-3	99-3	97-3	...	...

الجدول 4: تتمّة

	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز			ح			
	المشاركة في تعليم الراشدين وتدريبهم (٪)	النسبة المئوية للشباب الملتحقين بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (٪)	حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من الالتحاق بالتعليم الثانوي (٪)	حصة التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني من التعليم ما بعد الثانوي غير العالي (٪)	نسبة إتمام الإجمالية من التعليم العالي (٪)	نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي (٪)	النسبة المئوية للأشخاص الذين يبلغون 15 عاماً وما فوق والذين يتمتعون بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			النسبة المئوية للبالغين (25 سنة وما فوق) الذين وصلوا على الأقل إلى			
							النسخ واللصق داخل مستند	استخدام الصيغ في جداول بيانات	كتابة برنامج كمبيوتر	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
السنة المرجعية	2019						2019						
أوروبا وأميركا الشمالية													
ألبانيا	9-ء	5	8	...	43	60	13	7	2	...	...	...	...
أندورا	...	...	10	100	...	...	...	...	6-ء	97-ء	72-ء	47-ء	32-ء
النمسا	60-ء	28-ء	34-ء	100-ء	35-ء	87-ء	63-ء	46-ء	9	...	...	80-ء	31-ء
بيلاروس	...	10-ء	13-ء	100-ء	...	87-ء	41	20	2	...	...	...	...
بلجيكا	45-ء	25-ء	43-ء	93-ء	50-ء	79-ء	65-ء	45	4	96-ء	87-ء	69-ء	36-ء
برمودا	...	-ء	...	...	-ء	19-ء	...	...	...	...	...	87-ء	55-ء
البوسنة والهرسك	9-ء	22	38	...	31	40	22	8	2	88-ء	81-ء	64-ء	12-ء
بلغاريا	25-ء	17-ء	33-ء	100-ء	48-ء	72-ء	...	...	1	...	95-ء	76-ء	25-ء
كندا	...	...	5-ء	...	40-ء	70-ء	...	...	...	...	...	84-ء	60-ء
كرواتيا	32-ء	22-ء	38-ء	...	44-ء	68-ء	54	43	9	...	...	...	...
الجمهورية التشيكية	46-ء	26-ء	35-ء	36-ء	43-ء	64-ء	56-ء	45	6	100-ء	100-ء	91-ء	21-ء
الدانمرك	50-ء	12-ء	21-ء	...	56-ء	81-ء	68-ء	54	14	...	94-ء	79-ء	37-ء
إستونيا	44-ء	12-ء	23-ء	100-ء	45-ء	70-ء	55-ء	44-ء	7-ء	...	...	88-ء	40-ء
فنلندا	54-ء	20-ء	48-ء	100-ء	58-ء	90-ء	69-ء	48	9	...	...	76-ء	36-ء
فرنسا	51-ء	19-ءi	18-ء	55-ء	47-ءi	68-ءi	...	...	6	98-ء	84-ء	70-ء	30-ء
ألمانيا	52-ء	21-ء	19-ء	93-ء	41-ء	70-ء	57	35	5	100-ء	96-ء	83-ء	36-ء
اليونان	17-ء	13-ء	15-ء	100-ء	45-ء	143-ء	52-ء	38	4	91-ء	65-ء	55-ء	27-ء
هنغاريا	56-ء	18-ء	20-ء	100-ء	33-ء	50-ء	53-ء	37-ء	4	100-ء	97-ء	76-ء	29-ء
آيسلندا	...	9-ء	18-ء	99-ء	51-ء	73-ء	82-ء	71-ء	13-ء	...	...	...	...
إيرلندا	...	8-ءi	27-ء	100-ء	...	77-ءi	53-ء	36-ء	6-ء	...	86-ء	71-ء	43-ء
إيطاليا	42-ء	21-ء	33-ء	100-ء	40-ء	64-ء	42-ء	31-ء	4-ء	95-ء	78-ء	49-ء	15-ء
لاتفيا	48-ء	17-ءi	20-ء	100-ء	49-ءi	93-ءi	53-ء	32	3	...	100-ء	90-ء	44-ء
ليختنشتاين	...	23-ءi	34-ء	...	14-ءi	38-ءi	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	28-ء	9-ءi	9-ء	100-ء	62-ءi	74-ءi	45-ء	42	5	99-ء	96-ء	87-ء	55-ء
لوكسمبورغ	48-ء	22-ء	33-ء	100-ء	8-ء	19-ء	82-ء	69-ء	11-ء	...	...	69-ء	...
مالطا	36-ء	10	16	...	45-ء	65	50-ء	41	8	99-ء	82-ء	45-ء	30-ء
موناكو	...	...	11+ء	100+ء	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	23	34	...	36	54	...	28	4	...	...	...	...
هولندا	64-ء	23-ء	37-ء	...	52-ء	87-ء	72	54	9	99-ء	90-ء	71-ء	33-ء
جمهورية مقدونيا الشمالية	13-ء	...	28-ء	100-ء	27-ء	43-ء	32-ء	21-ء	3-ء	...	...	...	...
النروج	60-ء	17-ء	28-ء	100-ء	55-ء	83-ء	78	60	11	100-ء	99-ء	78-ء	40-ء
بولندا	26-ء	20-ء	28-ء	100-ء	45-ء	69-ء	34-ء	28	4	99-ء	85-ء	85-ء	28-ء
البرتغال	46-ء	16-ء	24-ء	100-ء	51-ء	66-ء	47-ء	37	8	92-ء	54-ء	37-ء	19-ء
جمهورية مولدوفا	...	10i	13	100	34-ءi	39i	...	...	...	99-ء	97-ء	75-ء	...
رومانيا	7-ء	...	28-ء	100-ء	38-ء	51-ء	22-ء	15	1	99-ء	91-ء	67-ء	18-ء
الاتحاد الروسي	...	18-ءi	14-ء	100-ء	58-ء	85-ء	27	24	1	...	...	...	...
سان مارينو	...	3	7	...	33-ء	51	...	...	...	97-ء	83-ء	54-ء	16-ء
صربيا	20-ء	25i	35	100	...	68i	34-ء	24-ء	4	98-ء	90-ء	72-ء	23-ء
سلوفاكيا	46-ء	23-ء	30-ء	100-ء	35-ء	45-ء	...	35	4	100-ء	99-ء	87-ء	23-ء
سلوفينيا	46-ء	35-ء	45-ء	...	48-ء	77-ء	...	42-ء	5	100-ء	98-ء	83-ء	28-ء
إسبانيا	43-ء	15-ء	19-ء	100-ء	43-ء	91-ء	52-ء	38	7	92-ء	78-ء	50-ء	31-ء
السويد	64-ء	13-ء	21-ء	76-ء	40-ء	72-ء	64	46	11	100-ء	91-ء	76-ء	39-ء
سويسرا	69-ء	23-ء	37-ء	77-ء	54-ء	61-ء	...	57	10	...	97-ء	86-ء	...
أوكرانيا	...	...	7	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	52-ء	18-ء	32-ء	...	...	61-ء	65-ء	46	9	100-ء	100-ء	77-ء	44-ء
الولايات المتحدة	59-ء	...	...	100-ء	...	88-ءi	...	...	...	99-ء	96-ء	90-ء	45-ء

رمز البلد	2019							
	ك				ي		ط	
	الأشخاص الذين يلمون بالقراءة والكتابة				معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (٪)		النسبة المئوية للذين حققوا الكفاءة في	
	النسبة المئوية للنساء		الأشخاص الذين يلمون بالقراءة والكتابة					
	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	الشباب	البالغون	القراءة والكتابة	الحساب
	4.6.2				4.6.2		4.6.1	
ALB	26-1i	60-1i	3-1i	44-1i	99-1i	98-1i	...	...
AND	...	...	...	...	...	...	...	...
AUT	...	...	...	...	...	...	...	...
BLR	42-1i	61-1i	1-1i	19-1i	100-1i	100-1i	...	...
BEL	...	...	...	...	...	...	...	...
BMU	...	...	...	...	...	...	...	...
BIH	...	...	...	...	...	...	...	...
BGR	...	...	...	...	...	...	...	...
CAN	...	...	...	...	...	...	...	...
HRV	...	...	...	...	...	...	...	...
CZE	36-3	40-3	2-3	15-3	100-3	100-3	...	...
DNK	...	...	...	...	...	...	...	...
EST	...	...	...	...	...	...	...	...
FIN	...	...	...	...	...	...	...	...
FRA	...	...	...	...	...	...	...	...
DEU	...	...	...	...	...	...	...	...
GRC	54-1i	65-1i	9-1i	187-1i	98-1i	99-1i	71-4	73-4
HUN	...	...	...	...	...	...	82-2	81-2
ISL	...	...	...	...	...	...	...	...
IRL	...	...	...	...	...	...	...	...
ITA	37-1i	63-1i	4-1i	444-1i	99-1i	100-1i	...	...
LVA	37-1i	47-1i	0.3-1i	2-1i	100-1i	100-1i	...	...
LIE	...	...	...	...	...	...	...	...
LTU	...	...	...	...	...	...	82-4	84-4
LUX	...	...	...	...	...	...	...	...
MLT	30-1i	37-1i	0.3-1i	21-1i	95-1i	99-1i	...	...
MCO	...	...	...	...	...	...	...	...
MNE	55-1i	77-1i	1-1i	6-1i	99-1i	99-1i	...	...
NLD	...	...	...	...	...	...	...	...
MKD	...	...	...	...	...	...	...	...
NOR	...	...	...	...	...	...	...	...
POL	...	...	...	...	...	...	...	...
PRT	44-1i	68-1i	4-1i	343-1i	96-1i	100-1i	...	...
MDA	...	...	...	...	...	...	...	...
ROU	47-1i	63-1i	12-1i	190-1i	99-1i	99-1i	...	...
RUS	41-1i	54-1i	42-1i	323-1i	100-1i	100-1i	...	...
SMR	32-1	59-1	-1-	-1-	100-1	100-1	...	...
SRB	48-3	79-3	3-3	86-3	99-3	100-3	...	...
SVK	...	...	...	...	...	...	...	...
SVN	...	...	...	...	...	...	74-4	75-4
ESP	44-1	67-1	13-1	623-1	98-1	100-1	...	...
SWE	...	...	...	...	...	...	...	...
CHE	...	...	...	...	...	...	...	...
UKR	...	...	...	...	...	...	...	...
GBR	...	...	...	...	...	...	...	...
USA	...	...	...	...	...	...	71-2	81-2

الجدول 5: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4.5- الإنصاف

القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول العام 2030.

	نوع الجنس													
	أ			ب				ج		د		هـ		
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإكمال			مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الحد الأدنى من الكفاءة				مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في كفاءة البالغين		
				نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الإعدادي								
المنطقة	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الإعدادي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	البالغون	القراءة والكتابة	الحساب	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.5.1														
السنة المرجعية	2019														
المنطقة	المتوسط														
العالم	**1.00**i	**1.01**i	**1.04**i	...	...	**1.15**i	**1.00**i	**0.98**	**0.92**	...	...	**0.99**i	**0.98**i	**0.99**i	**1.13**i
أفريقيا جنوب الصحراء	1.03i	0.89i	0.79i	...	...	...	...	0.93	0.81	...	...	0.99i	0.96i	0.88-ni	0.76i
شمال أفريقيا وغرب آسيا	1.00i	1.02i	1.15i	1.17i	1.02i	1.32i	1.06	0.96	0.87	...	...	0.99i	0.96i	0.96i	1.04i
شمال أفريقيا	1.02i	1.15i	1.30i	...	...	1.31i	1.10	0.99	0.84	...	...	0.99	0.98	1.00i	1.15i
غرب آسيا	1.00i	1.00i	1.12i	1.17i	1.02i	1.33i	1.04	0.94	0.90	...	...	0.99i	0.94i	0.93i	0.98i
وسط وجنوب آسيا	1.00i	0.99i	0.91i	...	...	...	...	0.96	0.82	...	...	1.01	0.99	1.01	1.03
وسط آسيا	1.00	0.99	0.86	...	...	...	...	1.00	1.00	...	...	0.98	0.99	0.99	1.02
جنوب آسيا	0.94i	0.95i	0.92i	1.04i	1.03i	...	...	0.96	0.81	...	...	1.01	0.99	1.01	1.04
شرق وجنوب شرق آسيا	1.02i	1.07i	1.11i	1.21i	1.03i	1.23i	1.04i	1.00	0.97	...	...	0.99	1.00	1.02i	1.15i
شرق آسيا	...	...	1.12i	...	...	1.08i	1.01i	1.00	0.97	...	...	1.00	1.01	1.02	1.14
جنوب شرق آسيا	1.03i	1.08i	1.10i	1.23i	1.06	1.27	1.07i	1.00	0.97	...	...	0.96i	0.98i	1.03i	1.19i
أوقيانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.98i	0.97i	0.93i	1.27i
أميركا اللاتينية والكاريبي	1.02i	1.06i	1.07i	...	...	1.13i	0.81i	1.00	0.99	...	...	1.01i	0.98i	1.04i	1.23i
الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03	0.99i	1.03	1.44i
أميركا الوسطى	1.01	1.04	1.08	...	...	1.11	0.82	1.00	0.99	...	...	1.02	0.99	1.06	1.17
أميركا الجنوبية	1.02	1.05	1.06	...	...	1.12i	0.75i	1.00	1.00	...	...	1.01	0.98	1.03	1.14i
أوروبا وأميركا الشمالية	1.00	1.00	1.04	1.01i	0.99i	1.13	1.00	...	...	...	...	1.00i	1.00i	0.99i	1.22i
أوروبا	1.00	1.00	1.05	1.01i	0.99i	1.13	1.00	1.00i	...	...	...	0.99i	1.00i	0.99i	1.19i
أميركا الشمالية	1.00i	1.01i	1.01	1.01	0.97	1.09	0.99	...	...	1.02i	0.97i	1.01i	1.00i	0.99i	1.27i
البلدان المنخفضة الدخل	0.99	0.89	0.76	...	...	...	...	0.92i	0.78i	...	...	1.00i	0.92i	0.83-ni	0.64-ni
البلدان المتوسطة الدخل	1.01i	1.02i	1.07i	...	...	1.22i	1.00i	0.98	0.92	...	...	0.99	0.99	1.01	1.13i
الدخل المتوسط الأدنى	1.03i	1.02i	0.98i	...	...	...	...	0.96	0.84	...	...	1.00	0.99	1.00	1.06
الدخل المتوسط الأعلى	1.01i	1.04i	1.08i	...	...	1.22i	1.00i	1.00	0.97	...	...	0.99i	0.99i	1.02i	1.16i
البلدان المرتفعة الدخل	1.00i	1.00i	1.05i	1.02i	0.99i	1.13	1.00	1.00i	1.00i	...	...	1.00i	1.00i	0.99i	1.20i

أ مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في إكمال الدراسة حسب المرحلة.

ب معدل التكافؤ بين الجنسين المعدل في النسبة المئوية للطلاب الذين يتمتعون بالحد الأدنى من الكفاءة في نهاية مرحلة معينة.

ج معدل التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والبالغين.

د معدل التكافؤ بين الجنسين المعدل في النسبة المئوية للبالغين بعمر 16 سنة وما فوق الذين حققوا مستوى ثابت على الأقل من الكفاءة في مهارات القراءة والكتابة الوظيفية ومهارات الحساب.

هـ معدل التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسبة الالتحاق الإجمالية حسب المرحلة.

و مؤشر التكافؤ المعدل للموقع (الريف-الحضر) والثروة (أفقر إلى أغنى خُمس) في إكمال المدرسة حسب المرحلة.

ز مؤشر التكافؤ للثروة (أفقر إلى أغنى خُمس) في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء وتحليل التقرير العالمي لرصد التعليم لمسوح الأسر. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2019 ما لم يُذكر خلاف ذلك.

تمثل المجاميع البلدان المُدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.(-) مقدار صفر أو لا يذكر

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2017 بدلاً من 2019)

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية

	الموقع/ الثروة															
	و								ز							
	التفاوت في اكمال التعليم الابتدائي				التفاوت في اكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في اكمال التعليم الثانوي				التفاوت في الثروة في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة			
	مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الثانوي	
	الموقع	الثروة	ذكر	أنثى	الموقع	الثروة	ذكر	أنثى	الموقع	الثروة	ذكر	أنثى	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات
	4.5.1															
	2019															
	المتوسط															
	0.97i	0.92i	73i	80i	0.90i	0.74i	39i	...	0.70i	0.51i	...	...	...	...	0.61i	0.59i
	0.65	0.35i	31i	32i	0.40	0.15i	11i	7i	0.27i	0.07i	3i	1i	...	...	...	...
	1.00i	0.96i	...	...	0.97i	0.82i	...	...	0.84i	0.69i	...	...	0.80i	0.65i	0.47i	0.52
	0.98i	0.92i	...	...	0.83i	0.57i	...	...	0.69i	0.37i	...	...	...	...	0.34i	0.40
	1.00i	0.99i	...	...	0.98i	0.93i	...	...	0.86i	0.71i	...	...	0.80i	0.66i	0.48i	0.53
	0.99i	0.92	89	89	0.95i	0.74	69	74	0.65i	0.29i	21i	22i	...	...	...	...
	1.00	1.00	99	100	1.00	0.98	97	97	0.92	0.81	81	85	...	...	...	...
	0.97i	0.79	72	79	0.92i	0.57	47	53	0.49i	0.24i	16i	8i	...	...	...	...
	0.96i	0.86i	71i	89i	0.89i	0.61i	40i	68i	0.68i	0.49i	31i	32i	...	...	0.45i	0.51i
	...	...	...	...	...	...	...	...	0.80i	0.75i	...	...	...	...	0.89i	0.89i
	0.94i	0.75i	69i	77i	0.76i	0.46i	36i	51i	0.58i	0.29i	24i	26i	...	...	0.41	0.47i
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0.97i	0.95i	89i	93i	0.88i	0.75i	65i	68i	0.70i	0.47i	38i	37i	...	...	0.43i	0.26i
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0.93	0.88	86	88	0.80	0.65	56	57	0.63	0.36	25	30	...	...	0.35	0.20
	0.99	0.96	93	94	0.90	0.79	68	80	0.74	0.62	49	52	...	...	0.44i	0.27i
	1.00i	1.00i	...	...	1.00i	0.97	...	...	0.97i	0.88	...	...	0.93i	0.78i	0.70	0.68
	1.00i	1.00i	...	...	1.00i	0.97	...	...	0.98i	0.85	...	...	0.93i	0.79i	0.70	0.68
	...	1.00i	...	...	1.00i	0.99i	...	...	0.95i	0.93	...	...	0.92	0.70	0.81	0.71
	0.63	0.35	29i	32i	0.38	0.13i	10i	9i	0.27i	0.07i	2i	1i	...	...	...	...
	0.97i	0.92i	84i	92i	0.89i	0.68i	55i	62i	0.68i	0.39i	21i	31i	...	...	0.44i	0.40i
	0.89i	0.73i	62i	65i	0.61i	0.33i	23i	24i	0.45i	0.20i	13i	9i	...	...	...	...
	0.99i	0.96i	94i	95i	0.93i	0.82i	75i	80i	0.80i	0.56i	41i	48i	...	...	0.46i	0.45i
	1.00i	1.00i	...	...	1.00i	0.98i	...	...	0.95i	0.90i	...	...	0.92i	0.76i	0.72	0.68

الجدول 5: تتمّة

البلد أو الإقليم	نوع الجنس															
	أ			ب				ج		د		هـ				
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإكمال			مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الحد الأدنى من الكفاءة				مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في كفاءة البالغين			
	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الاعدادي	نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الإعدادي		الشباب	البالغون	القراءة والكتابة	الحساب	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
				القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات								
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.5.1														
السنة المرجعية	2019														
افريقيا جنوب الصحراء															
أنغولا	0.89-4	0.76-4	0.65-4	...	...	...	...	...	...	...	...	0.89-3	0.87-4	0.64-3	0.83-3
بنين	0.87-1	0.54-1	0.45-1	...	...	...	...	0.74-1i	0.58-1i	...	...	1.02	0.93	0.76-3	0.47-1
بوتسوانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03-4	0.98-4	...	1.32
بوركينا فاسو	...	...	...	...	...	...	...	0.88-1i	0.65-1i	...	...	1.00	0.99	1.03	0.56
بوروندي	1.16-2	0.80-2	0.84-2	...	...	...	...	0.94-2	0.80-2	...	...	1.04	1.01	1.13	0.61-1
الرأس الأخضر	...	...	...	...	...	...	...	1.01-4	0.89-4	...	...	1.01-1	0.93-1	1.09-1	1.33-1
الكاميرون	0.98-1	0.83-1	0.81-1	...	...	...	...	0.94-1i	0.87-1i	...	...	1.02	0.90	0.86-3	0.89-1
جمهورية افريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	0.60-1i	0.52-1i	...	...	1.04-2	0.78-3	0.67-2	...
تشاد	0.76	0.47	0.30	...	...	...	...	0.55-3	0.45-3	...	...	0.96	0.78	0.53	0.29-4
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	1.00-1i	0.82-1i	...	...	1.03-1	1.00-1	1.06-1	...
الكونغو	1.04-4	0.79-4	0.69-4	...	...	...	...	0.92-1i	0.87-1i	...	...	1.08-1	0.97-1	...	0.67-2
كوت ديفوار	0.88-3	0.62-3	0.82-3	...	...	...	...	0.83-1i	0.75-1i	...	...	1.03	0.94	0.79	0.75
جمهورية الكونغو الديمقراطية	1.00-1	0.95-1	0.77-1	...	...	...	...	0.88-3	0.75-3	...	...	1.05-1	0.94-1	0.64-4	0.56-3
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.85+1	0.96+1	1.03+1	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.02-4	0.99-4	...	...
اريتريا	...	...	...	...	...	...	...	0.99-1i	0.82-1i	...	...	0.99-1	0.86-1	0.91-1	0.71-3
إسواتيني	...	...	...	...	...	...	...	1.02-1i	1.00-1i	...	...	...	0.92-1	0.99-3	...
إثيوبيا	1.03-3	1.12-3	1.18-3	...	...	...	...	0.98-2i	0.75-2i	...	...	0.95-4	0.91-4	0.96-4	...
غابون	...	...	...	...	...	...	...	1.04-1i	0.97-1i	...	...	...	...	...	...
غامبيا	1.12-1	1.09-1	0.88-1	...	...	...	...	0.91-4	0.67-4	...	...	1.07	1.10	...	...
غانا	1.06-1	1.11-1	0.97-1	...	...	...	...	0.99-1i	0.89-1i	...	...	1.02	1.01	1.00	0.85
غينيا	0.75-1	0.61-1	0.51-1	...	...	...	...	0.62-1	0.51-1	...	...	...	0.82-3	...	...
غينيا- بيساو	0.95	0.94	0.71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	1.12-1	0.84-1	...	...	1.01-1i	0.92-1i	...	...	0.97-3	1.00-3	...	0.74-2
ليسوتو	1.25-1	1.39-1	1.28-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04-3	0.95-2	1.26-2	1.35-1
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	0.70-2i	0.54-2i	...	...	1.01-2	0.99-2	0.77-4	...
مدغشقر	1.14-1	1.01-1	0.97-1	...	...	...	...	0.99-1i	0.94-1i	...	...	1.10	1.02	1.04	0.95-1
ملاوي	...	...	...	...	...	...	...	1.01-4i	0.79-4i	...	...	1.01-4	1.03	0.83	...
مالي	0.81-1	0.71-1	0.60-1	...	...	...	...	0.75-1	0.56-1	...	...	1.03-1	0.90-1	0.82-1	0.42-4
موريتانيا	0.86-4	0.73-4	0.57-4	...	...	...	...	0.80-2i	0.68-2i	...	...	1.21-4	1.06	1.05	0.61
موريشيوس	...	...	...	...	...	...	...	1.01-1i	0.96-1i	...	...	1.00	1.03	1.02	1.29-2
موزامبيق	0.96-4	0.89-4	0.82-4	...	...	...	...	0.85-2	0.69-2	...	...	...	0.93	0.89-2	0.81-1
ناميبيا	1.05-4	1.14-4	1.13-4	...	...	...	...	1.02-1i	1.00-1i	...	...	1.03-1	0.97-1	...	1.49-1
النيجر	...	...	...	...	...	...	...	0.70-1i	0.61-1i	...	...	1.06	0.88	0.75-2	0.64
نيجيريا	1.00-1	0.89-1	0.76-1	...	...	...	...	0.84-1i	0.74-1i	...	...	...	0.94-3	0.90-3	...
رواندا	1.22-4	1.16-4	0.84-4	...	...	...	...	1.05-1	0.89-1	...	...	1.04	0.98	1.12	0.84
سان تومي وبرينسيبي	1.09	0.98	1.05	...	...	...	...	1.00-1i	0.93-1i	...	...	1.09-3	0.97-2	1.13-2	1.04-4
السنغال	...	...	...	1.11-4	...	0.86-4	...	0.84-2	0.61-2	...	...	1.11	1.12	1.12	0.75
سيشيل	...	...	...	...	...	...	...	1.01-1i	1.01-1i	...	...	1.02	1.05	1.06	1.55
سيراليون	1.03-2	0.89-2	0.60-2	...	...	...	...	0.89-1i	0.67-1i	...	...	1.10	1.03	0.97-2	...
الصومال	0.81-3	0.79-3	0.54-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	1.03-3	1.06-3	1.13-3	...	...	...	...	1.03-2	0.99-2	0.99-2	0.99-2	1.01-1	0.96-1	1.07-1	1.32-1
جنوب السودان	0.82-2	1.14-2	1.60-2	...	...	...	...	0.98-1i	0.72-1i	...	...	0.95-4	0.71-4	0.54-4	...
توغو	0.92-2	0.71-2	0.38-2	...	...	...	...	0.87-4	0.66-4	...	...	1.03+1	0.97+1	0.73-2	0.53
أوغندا	1.07-3	0.87-3	0.79-3	1.01-4	0.85-4	...	...	1.01-1i	0.86-1i	...	...	1.04-2	1.03-2	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	1.09-2	1.11-2	0.67-2	...	...	...	...	0.97-4	0.88-4	...	...	1.00	1.02	1.07	0.66
زامبيا	1.03-1	0.89-1	0.82-1	...	...	1.46-4	1.26-4	0.99-1i	0.92-1i	...	...	1.07-3	1.02-2	...	...
زمبابوي	1.06	1.02	0.71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.84-4

رمز البلد	الموقع/ الثروة															
	ز				و											
	التفاوت في الثروة في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة				التفاوت في اكمال التعليم الثانوي				التفاوت في اكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في اكمال التعليم الابتدائي			
	نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع
	4.5.1															
	2019															
AGO	...	...	...	...	1-4	2-4	0.04-4	0.17-4	3-4	5-4	0.06-4	0.20-4	17-4	21-4	0.21-4	0.37-4
BEN	...	...	...	...	0.2-1	1-1	0.02-1	0.25-1	3-1	5-1	0.08-1	0.43-1	18-1	24-1	0.28-1	0.70-1
BWA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BFA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BDI	...	...	...	...	...	...	0.05-2	0.23-2	...	12-2	0.20-2	0.49-2	32-2	24-2	0.45-2	0.69-2
CPV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CMR	...	...	...	...	0.3-1	3-1	0.02-1	0.21-1	5-1	13-1	0.11-1	0.41-1	30-1	36-1	0.35-1	0.66-1
CAF	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCD	...	...	...	...	...	...	0.04	0.15	...	...	0.08	0.25	...	...	0.19	0.42
COM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
COG	...	...	...	...	0.2-4	1-4	0.01-4	0.09-4	6-4	7-4	0.08-4	0.30-4	40-4	42-4	0.43-4	0.61-4
CIV	...	...	...	...	-3	4-3	0.05-3	0.13-3	2-3	8-3	0.08-3	0.27-3	16-3	30-3	0.32-3	0.56-3
COD	...	...	...	...	...	10-1	0.25-1	0.38-1	31-1	31-1	0.48-1	0.66-1	39-1	44-1	0.65-1	0.79-1
DJI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GNQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ERI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SWZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ETH	...	...	...	...	2-3	1-3	0.06-3	0.13-3	5-3	3-3	0.08-3	0.19-3	28-3	28-3	0.33-3	0.50-3
GAB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GMB	...	...	...	...	...	...	0.17-1	0.27-1	22-1	18-1	0.29-1	0.40-1	50-1	42-1	0.55-1	0.63-1
GHA	...	...	...	...	10-1	10-1	0.14-1	0.46-1	25-1	21-1	0.29-1	0.60-1	54-1	51-1	0.61-1	0.82-1
GIN	...	...	...	...	-3	...	...	...	...	...	...	0.16-1	...	23-1	0.20-1	0.40-1
GNB	...	...	...	...	...	...	0.17	0.32	...	...	0.18	0.32	...	...	0.32	0.48
KEN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LSO	...	...	...	...	...	...	...	0.41-1	19-1	...	0.16-1	0.46-1	79-1	40-1	0.60-1	0.80-1
LBR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MDG	...	...	...	...	...	...	...	0.34-1	...	4-1	0.04-1	0.38-1	21-1	14-1	0.20-1	0.68-1
MWI	...	...	...	...	2-3	4-3	0.07-3	0.28-3	5-3	7-3	0.11-3	0.31-3	29-3	22-3	0.35-3	0.58-3
MLI	...	...	...	...	0.2-4	...	...	0.22-1	...	...	0.14-1	0.30-1	21-1	29-1	0.32-1	0.50-1
MRT	...	...	...	...	5-4	9-4	0.13-4	0.35-4	24-4	19-4	0.26-4	0.52-4	21-4	34-4	0.32-4	0.58-4
MUS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MOZ	...	...	...	...	...	...	-4	0.09-4	...	...	0.03-4	0.23-4	...	...	0.08-4	0.40-4
NAM	...	...	...	...	...	...	0.41-4	0.64-4	...	...	0.72-4	0.82-4	...	...	0.86-4	0.92-4
NER	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NGA	...	...	...	...	6-1	18-1	0.13-1	0.48-1	14-1	21-1	0.19-1	0.58-1	27-1	26-1	0.28-1	0.65-1
RWA	...	...	...	...	4-4	2-4	0.08-4	0.30-4	12-4	11-4	0.24-4	0.49-4	38-4	26-4	0.48-4	0.76-4
STP	...	...	...	...	...	...	0.33	0.89	...	...	0.47	0.94	...	...	0.81	0.99
SEN	0.36-4	0.28-4	...	...	-2	3	0.07	0.23	3	11	0.12	0.29	27	26	0.35	0.54
SYC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLE	...	...	...	...	1-2	2-2	0.03-2	0.16-2	7-2	10-2	0.11-2	0.30-2	34-2	31-2	0.37-2	0.54-2
SOM	...	...	...	...	...	...	...	0.10-3	...	...	...	0.59-3	...	...	...	0.67-3
ZAF	...	...	...	...	24-3	18-3	0.26-3	0.61-3	74-3	70-3	0.74-3	0.91-3	94-3	88-3	0.92-3	0.96-3
SSD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TGO	...	...	...	...	...	...	...	0.29-2	...	30-2	0.33-2	0.60-2	55-2	67-2	0.71-2	0.88-2
UGA	...	...	...	...	3-3	3-3	0.07-3	0.34-3	4-3	10-3	0.12-3	0.38-3	17-3	20-3	0.26-3	0.59-3
TZA	...	...	...	...	-4	0.4-4	0.01-4	0.14-2	5-4	9-4	0.12-4	0.32-2	67-4	54-4	0.64-4	0.81-2
ZMB	0.04-4	0.04-4	...	...	...	...	...	0.27-1	12-1	20-1	0.17-1	0.46-1	40-1	38-1	0.42-1	0.69-1
ZWE	...	...	...	...	...	...	...	0.21	18	20	0.22	0.51	81	75	0.79	0.88

الجدول 5: تتمّة

البلد أو الإقليم	نوع الجنس													
	أ			ب				ج		د		هـ		
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإكمال			مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الحد الأدنى من الكفاءة				مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في كفاءة البالغين		
				نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الإعدادي								
	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الاعدادي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	البالغون	القراءة والكتابة	الحساب	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.5.1														
السنة المرجعية	2019														
شمال أفريقيا وغرب آسيا															
الجزائر	1.02	1.20	1.38	...	...	1.46-4	1.16-4	1.00-1i	0.86-1i	...	...	...	0.96	...	1.40
أرمينيا	1.00-1	0.98-1	1.08-1	...	1.04-4	...	1.07-4	1.00-2	1.00-2	...	...	1.04	1.01	1.05	1.25
أذربيجان	...	...	...	1.06-3	...	...	...	1.00-2	1.00-2	...	...	1.11i	1.03i	1.00i	1.14i
البحرين	...	...	...	1.24-3	1.13-4	...	1.17-4	0.99-1	0.96-1	...	...	1.07	0.99	1.08	1.45
قبرص	1.00-2	1.00-2	1.09-2	...	0.99-4	1.32-1	...	...	...	...	...	0.97-1i	0.99-1i	0.98-1i	1.08-1i
مصر	0.99-2	1.02-2	1.09-2	...	...	...	1.13-4	0.97-2	0.86-2	...	...	1.00	1.01	0.99	1.04-1
جورجيا	1.00-1	1.00-1	1.08-1	1.07-3	1.02-4	1.37-1	1.04-1	1.00-2	1.00-2	...	...	...	1.01	1.01	1.12
العراق	0.94-1	1.01-1	1.15-1	...	...	...	...	0.97-2	0.88-2	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	1.00-1	1.00-1	...	1.05-3	...	1.22-1	1.09-1	...	...	1.01-4	0.92-4	0.99-1	1.01-1	1.02-1	1.30-1
الأردن	1.01-1	1.02-1	1.24-1	...	...	1.35-1	1.01-1	1.00-1i	0.99-1i	...	...	0.99	0.98	1.02	1.15
الكويت	...	...	...	...	1.03-4	...	0.84-4	1.01-1	0.98-1	...	...	1.06	1.13	1.06-4	1.51
لبنان	...	...	...	...	...	1.22-1	0.95-4	1.00-1i	0.96-1i	...	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	...	...	...	...	1.01-4	1.31-1	1.07-4	0.99-1i	0.78-1i	...	...	0.89	0.97	0.93	1.03
عمان	...	...	...	1.27-3	1.18-4	...	1.27-4	1.01-1	0.96-1	...	...	1.02	1.08	0.91	1.46
فلسطين	1.00	1.15	1.22	...	...	...	...	1.00	0.97	...	...	0.99	1.00	1.09	1.39
قطر	...	...	...	1.18-3	0.99-4	1.41-1	1.03-4	1.02-2i	1.02-2i	...	...	0.99	1.03	...	1.87
المملكة العربية السعودية	...	...	...	1.34-3	1.38-4	1.44-1	0.91-4	1.00-2	0.95-2	...	...	1.05	1.01	0.90	1.07
السودان	...	...	...	...	...	...	...	1.01-1i	0.86-1i	...	...	1.00-1	0.93-1	1.02-1	1.02-4
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.11
تونس	1.03-1	1.15-1	1.30-1	...	...	1.28-4	0.87-4	...	...	...	...	1.02-3	0.99-1	1.13-3	1.46
تركيا	...	...	...	...	0.98-4	1.14-1	1.05-4	1.00-2	0.95-2	0.84-4	0.68-4	0.96-1	0.99-1	0.98-1	0.90-1
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	1.17-3	1.00-4	1.33-1	1.07-4	0.99-4i	1.03-4i	...	...	0.99	1.00	0.99	0.95
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.90-3	0.87-3	0.73-3	...
وسط وجنوب آسيا															
أفغانستان	0.60-4	0.52-4	0.45-4	...	...	...	...	0.76-1i	0.54-1i	...	...	...	0.67-1	0.57-1	0.35-1
بنغلادش	1.14	1.16	0.87	...	...	0.98-4	0.84-4	1.02	0.93	...	...	1.04-1	1.07-1	1.14	0.72
بوتان	...	...	...	...	...	...	...	1.00-2	0.76-2	...	...	1.00+1	1.02+1	1.11-1i	1.06+1
الهند	...	...	...	1.04-2	1.00-2	...	...	0.97-1i	0.80-1i	...	...	1.04	1.02	1.02	1.10
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	1.25-3	1.04-4	...	1.01-4	1.00-3	0.89-3	...	...	1.03-3	1.05-2	0.96-2	0.88-1
كازاخستان	1.00-4	1.00-4	1.02-4	1.01-3	1.02-4	1.31-1	1.00-1	1.00-1i	1.00-1i	1.03-2	1.01-2	0.98+1	1.00+1	1.00+1	1.17+1
قيرغيزستان	1.00-1	1.00-1	0.95-1	...	...	...	...	1.00-1i	1.00-1i	...	...	1.01	0.99	1.00	1.21
المالديف	1.02-2	1.09-2	1.29-2	...	...	...	...	1.01-3	1.01-3	...	...	1.06	1.03	0.93	1.72-2
نيبال	...	...	...	...	...	...	...	0.97-1i	0.76-1i	...	...	0.91	1.02	1.07	1.05
باكستان	0.87-1	0.82-1	0.97-1	1.04-3	1.03-3	...	...	0.83-2	0.65-2	...	...	0.86	0.86	0.87	0.87-1
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	1.01-1	0.98-1	...	...	1.06-1	0.99-1	1.04-1	1.38
طاجيكستان	0.99-2	0.97-2	0.76-2	...	...	...	...	...	...	...	...	0.87-2	0.99-2	...	0.76-2
تركمنستان	1.00	0.98	0.74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.98	0.98	0.82
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	...	...	0.94	0.99	0.99	0.83
شرق وجنوب شرق آسيا															
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	1.23-1	1.07-1	1.00-1i	0.98-1i	...	...	1.01	1.01	1.03	1.36
كمبوديا	...	...	...	1.41	1.16	1.31-4	0.83-4	1.01-4	0.87-4	...	...	1.04	0.97	...	0.94
الصين	1.03-3	1.08-3	1.15-3	...	...	...	...	1.00-1i	0.97-1i	...	...	1.00	1.01	...	1.18
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00-1	1.01-4	0.51-1
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	1.01-3	1.00-4	1.10-1	1.03-1	...	...	...	...	1.04	1.05	0.98	1.10
إندونيسيا	1.02-2	1.06-2	0.99-2	...	1.03-4	1.31-1	1.13-1	1.00-1	0.97-1	...	...	0.90-1i	0.97-1	1.02-1	1.13-1
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.98-2	0.96-2	0.94-2	1.33	1.08	...	...	0.96-4	0.88-4	...	...	1.03	0.97	0.94	1.10
ماكاو، الصين	...	...	...	1.00-3	...	1.06-1	1.00-1	1.00-3	0.97-3	...	...	0.97	0.98	1.00	1.27
ماليزيا	...	...	...	1.24	1.10	1.23-1	1.07-1	1.00-1	0.97-1	...	...	1.03	1.01-2	1.07	1.23
منغوليا	1.01-1	1.03-1	1.12-1	...	...	...	...	1.01-1i	1.00-1i	...	...	0.99	0.98	1.01	1.29-1
ميانمار	1.03-3	1.03-3	1.33-3	1.21	1.02	...	...	0.99-3i	0.90-3i	...	...	1.02-1	0.96-1	1.08-1	1.29-1
الفلبين	1.06-1	1.15-1	1.11-1	1.23	1.08	1.34-1	...	1.00-4	1.00-4	...	...	0.99	0.97	1.09	1.24-2
جمهورية كوريا	...	...	1.03-3	...	1.01-4	1.08-1	1.01-1	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	0.99-1	0.80-1
سنغافورة	...	...	...	1.02-3	1.01-4	1.07-1	1.03-4	1.00-1	0.97-1	0.96-4	0.93-4	...	1.00-1i	0.99-1i	1.13-1i
تايلند	1.00	1.10	1.14	...	...	1.38-1	1.16-1	1.01-1	0.97-1	...	...	1.00	1.00	0.97	1.29-3
تيمور- ليشتي	1.10-3	1.10-3	1.10-3	...	...	...	...	1.03-1i	0.89-1i	...	...	1.04	0.98	1.09	...
فييت نام	...	...	...	1.05	1.00	1.11-4	1.04-4	1.00-1i	0.97-1i	...	...	1.02	1.02	...	1.20-3

رمز البلد	الموقع/ الثروة															
	ز								و							
	التفاوت في الثروة في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة				التفاوت في اكمال التعليم الثانوي				التفاوت في اكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في اكمال التعليم الابتدائي			
	نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع
	4.5.1															
	2019															
DZA	0.49-4	0.61-4	...	...	...	...	0.37	0.69	...	...	0.57	0.83	...	...	0.92	0.98
ARM	0.99-4	...	0.94-4	...	55-3	45-3	0.91-1	0.84-1	99-3	85-3	0.98-1	0.98-1	99-3	99-3	0.99-1	1.00-1
AZE	...	...	...	0.90-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BHR	0.69-4	...	0.66-4	0.72-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CYP	...	0.58-1	0.79-4	...	...	...	0.73-2	0.92-2	...	...	0.99-2	1.01-2	...	...	0.99-2	1.00-2
EGY	0.66-4	...	...	...	...	...	0.71-2	0.87-2	...	...	0.77-2	0.92-2	...	...	0.92-2	0.99-2
GEO	0.40-1	0.39-1	0.65-4	0.97-3	52-1	54-1	0.69-1	0.84-1	91-1	95-1	0.93-1	0.96-1	100-1	100-1	1.00-1	1.00-1
IRQ	...	...	...	...	11-1	15-1	0.24-1	0.80-1	19-1	26-1	0.32-1	0.76-1	45-1	62-1	0.58-1	0.87-1
ISR	0.53-1	0.57-1	...	0.77-3	...	...	...	...	...	...	0.99-1	1.00-1	...	...	1.00-1	1.00-1
JOR	0.52-1	0.60-1	...	...	31-1	20-1	0.31-1	0.88-1	66-1	64-1	0.66-1	1.02-1	93-1	88-1	0.92-1	1.01-1
KWT	0.44-4	...	0.36-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LBN	0.52-4	0.25-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LBY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAR	0.27-4	0.33-1	0.32-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
OMN	0.70-4	...	0.95-4	0.79-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PSE	...	...	...	...	...	...	0.74	0.96	...	...	0.87	0.97	...	...	0.99	1.00
QAT	0.76-4	0.46-1	0.85-4	0.86-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SAU	0.24-4	0.42-1	0.38-4	0.76-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SDN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SYR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUN	0.31-4	0.34-4	...	...	32-1	17-1	0.30-1	0.52-1	56-1	49-1	0.55-1	0.72-1	92-1	85-1	0.89-1	0.93-1
TUR	0.52-4	0.71-1	0.63-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARE	0.58-4	0.48-1	0.51-4	0.80-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
YEM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AFG	...	...	...	...	5-4	21-4	0.29-4	0.46-4	13-4	36-4	0.41-4	0.56-4	32-4	56-4	0.60-4	0.68-4
BGD	...	...	...	...	8	16	0.24	0.78	49	38	0.52	0.95	79	62	0.77	0.99
BTN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IND	...	...	...	...	9-3	18-3	0.18-3	0.65-3	56-3	62-3	0.62-3	0.92-3	80-3	81-3	0.82-3	0.97-3
IRN	0.34-4	...	0.59-4	0.70-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KAZ	0.75-1	0.56-1	0.82-4	1.00-3	89-4	88-4	0.90-4	0.96-4	99-4	100-4	0.99-4	1.00-4	100-4	100-4	1.00-4	1.00-4
KGZ	...	...	...	...	81-1	74-1	0.81-1	0.92-1	97-1	96-1	0.97-1	0.99-1	100-1	100-1	1.01-1	1.00-1
MDV	...	...	...	...	22-2	16-2	0.34-2	0.49-2	89-2	75-2	0.86-2	0.93-2	97-2	96-2	0.98-2	0.98-2
NPL	...	...	...	...	...	...	...	...	59-3	56-3	0.62-3	...	81-3	83-3	0.86-3	...
PAK	...	...	0.72-3	0.72-3	1-1	3-1	0.03-1	0.44-1	4-1	22-1	0.15-1	0.59-1	19-1	39-1	0.31-1	0.68-1
LKA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TJK	...	...	...	...	55-2	77-2	0.82-2	0.93-2	95-2	95-2	0.96-2	0.98-2	96-2	99-2	0.99-2	1.00-2
TKM	...	...	...	...	95-3	86-3	0.17	0.30	97	98	1.08	1.04	99	98	1.00	1.00
UZB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRN	0.47-1	0.40-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KHM	0.19-4	0.22-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHN	...	...	...	...	...	...	0.75-3	0.80-3	...	...	0.89-3	0.88-3	...	...	0.96-3	0.95-3
PRK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HKG	0.89-1	0.89-1	0.96-4	1.00-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IDN	0.37-1	0.39-1	0.44-4	...	32-2	31-2	0.35-2	0.68-2	69-2	64-2	0.68-2	0.89-2	94-2	87-2	0.91-2	0.97-2
JPN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LAO	...	...	...	...	4-2	5-2	0.07-2	0.36-2	12-2	21-2	0.19-2	0.56-2	58-2	67-2	0.64-2	0.85-2
MAC	0.96-1	0.96-1	...	0.99-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MYS	0.48-1	0.45-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MNG	...	...	...	...	61-1	44-1	0.53-1	0.68-1	90-1	79-1	0.84-1	0.89-1	98-1	95-1	0.97-1	0.99-1
MMR	...	...	...	...	2-3	1-3	0.04-3	0.31-3	9-3	18-3	0.18-3	0.47-3	65-3	64-3	0.70-3	0.91-3
PHL	...	0.11-1	...	...	56-1	42-1	0.51-1	0.89-1	68-1	40-1	0.54-1	0.92-1	89-1	71-1	0.81-1	0.98-1
KOR	0.80-1	0.82-1	0.93-4	...	...	...	0.93-3	0.99-3	...	...	...	...	...	...	...	...
SGP	0.28-4	0.83-1	0.85-4	0.92-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
THA	0.54-1	0.41-1	...	...	49	33	0.49	0.82	74	63	0.73	0.95	99	96	1.00	0.99
TLS	...	...	...	...	20-3	18-3	0.23-3	0.48-3	35-3	33-3	0.37-3	0.63-3	63-3	57-3	0.62-3	0.82-3
VNM	0.78-4	0.84-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5: تتمّة

البلد أو الإقليم	نوع الجنس													
	أ			ب				ج		د		هـ		
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإكمال			مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الحد الأدنى من الكفاءة				مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في كفاءة البالغين		
				نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الإعدادي								
	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الاعدادي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	البالغون	القراءة والكتابة	الحساب	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.5.1														
السنة المرجعية	2019														
أوقيانيا															
أستراليا	...	...	...	...	0.97-4	...	1.11-1	0.99-1	...	...	...	0.96-1	1.00-1	0.94-1	1.26-1
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.10	0.96	1.04	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00-2	1.00-2	...	0.97	0.96	...	...
كيريباس	1.04	1.22	1.38	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.07-2	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	0.96	1.07	1.11
ولايات ميكرونيزيا الموحّدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	0.96	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03	0.99	1.03	...
نيوزيلندا	...	...	...	1.05-3	0.99-4	1.11-1	0.99-1	...	...	...	...	0.98-1	1.01-1	1.06-1	1.32-1
نييوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.64	1.13	1.00	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	1.01-4	1.00-4	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	1.02-1	1.00-1	0.89-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99-3	0.91-3	0.73-3	...
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	1.01-1i	1.00-1i	...	...	1.06	1.01	1.09-3	1.46
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.02	0.99	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.88	1.03	0.99	...
تونغا	1.00	1.10	1.14	...	...	...	...	1.00-1i	1.00-1i	...	...	1.06-4	0.99-4	1.03-4	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.89	0.92	1.25	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	1.01-1i	0.98-1i	...	...	0.97-4	0.97-4	1.03-4	...
أميركا اللاتينية والكاريبي															
أنغيلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.08	0.99	0.97	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01-4	...	...	1.10-1	0.99-1	0.96-1	...
الأرجنتين	...	...	...	...	...	1.11-1	0.78-1	1.01-1	1.00-1	...	...	1.02-1	1.00-1	1.04-1	1.40-1
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	1.00-1i	1.00-1i	...	...	...	...	...	1.48-3
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	0.96	1.04	...
بليز	1.01-3	1.15-3	1.06-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03	0.97	1.02	1.40
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	1.02	1.02	1.02	1.13-4	0.84-4	...	...	1.00-4	0.92-4	...	...	1.02	0.99	0.98	...
البرازيل	1.03-1	1.08-1	1.15-1	...	...	1.20-1	0.88-1	1.00-1	1.00-1	...	...	0.99-1i	0.97-1i	1.03-1i	1.27-1i
الجزر البريطانية العذراء	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.11-2	1.00-1	1.10-3	1.44-1
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.98-1	0.97-1	1.01-1	...
شيلي	1.02-2	1.02-2	1.06-2	...	...	1.13-1	0.74-4	1.00-2	1.00-2	0.90-4	0.70-4	0.98-1	0.97-1	1.00-1	1.14-1
كولومبيا	1.02-1	1.06-1	1.07-1	...	...	1.07-1	0.75-1	1.00-1	1.00-1	...	...	1.02	0.97	1.05	1.14
كوستاريكا	1.01-1	1.05-1	1.09-1	...	...	1.11-1	0.80-1	1.00-1i	1.00-1i	...	...	1.00	1.01	1.07	1.18
كوبا	1.00	1.02	1.09	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	0.97	1.01	1.37-1
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.06	0.97	1.02	...
الجمهورية الدومينيكية	1.06-1	1.11-1	1.24-1	...	...	1.37-1	0.94-1	1.00-3	1.00-3	...	...	1.02i	0.95i	1.08i	1.44-2i
إكوادور	1.00-1	1.01-1	1.05-1	...	...	1.09-4	0.71-4	1.00-2	0.98-2	0.96-2	0.77-2	1.05-1	1.02-1	1.03-1	1.13-1
السلفادور	1.04-1	1.00-1	1.04-1	...	...	...	...	1.00-1	0.96-1	...	...	1.02-1	0.97-1	0.99-1	1.12-1
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03-1	0.98-1	1.03-1	1.20-1
غواتيمالا	0.95-4	0.87-4	0.91-4	...	...	1.15-4	0.84-4	...	...	...	...	1.02	0.98	0.96	1.15-4
غويانا	1.02	1.04	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	1.16-2	1.17-2	0.96-2	...	...	...	...	0.99-3i	0.89-3i	...	...	...	...	...	...
هندوراس	1.07-1	1.09-1	1.24-1	...	...	1.11-4	0.66-4	1.03-1	1.00-1	...	...	1.04	1.00	1.11	1.28
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04	...	1.02	1.43-4
المكسيك	1.01-1	1.03-1	1.07-1	...	...	1.11-1	0.88-1	1.00-1	0.98-1	0.99-2	0.80-2	1.03-1	1.01-1	1.08-1	1.04-1
مونتسيرا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.15	1.12	1.08	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	1.04-4i	1.00-4i	...	...	...	...	...	...
بنما	1.01-1	1.07-1	1.11-1	...	...	1.16-1	0.82-1	1.00-1	0.99-1	...	...	1.02-2	0.98-2	1.05-2	1.36-3
باراغواي	1.02	1.08	1.09	...	...	1.12-4	0.56-4	1.01-1	0.99-1	...	...	1.01-3	...	...	...
بيرو	1.00-1	1.01-1	1.01-1	...	...	...	...	1.00-1	0.94-1	0.89-2	0.74-2	1.00	0.96	0.94	1.05-2
سانت كيتس ونيفس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.80-3	0.97-3	1.03-3	1.50-4
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.02	1.02	0.97	1.53
سانت فنسنت وجزر غرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.02-1	0.99-1	1.03-1	1.40-4
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.70-4
سورينام	1.11-1	1.28-1	1.29-1	...	...	...	...	1.00-1i	0.97-1i	...	...	1.05	1.00	1.24-4	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	1.11-3	...	1.28-4	1.16-4	...	...	...	...	1.02	...	...	...
جزر توركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.15-1	1.00-1	1.03-1	...
أوروغواي	1.02-1	1.13-1	1.27-1	...	...	1.17-1	0.93-1	1.01-1	1.01-1	...	...	1.00-1	0.99-1	1.10-1	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	1.01-3	1.00-3	...	...	1.01-2	0.98-2	1.07-2	...

رمز البلد	الموقع/ الثروة															
	ز				و											
	التفاوت في الثروة في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة				التفاوت في اكمال التعليم الثانوي				التفاوت في اكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في اكمال التعليم الابتدائي			
	نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع
	4.5.1															
	2019															
AUS	0.71-1	0.76-1	0.52-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
COK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FJI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KIR	...	...	...	...	...	...	...	0.28	75	52	0.69	0.85	93	85	0.92	0.97
MHL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FSM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NRU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NZL	0.70-1	0.75-1	0.41-4	0.83-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NIU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PLW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PNG	...	...	...	...	...	...	...	0.41-1	20-1	31-1	0.33-1	0.74-1	36-1	41-1	0.45-1	0.74-1
WSM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TKL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TON	...	...	...	...	23	5	0.71	0.99	86	88	0.74	0.95	97	97	1.00	1.00
TUV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VUT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AIA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ATG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARG	0.20-1	0.36-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ABW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BHS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BLZ	...	...	...	...	21-3	16-3	0.25-3	0.69-3	44-3	23-3	0.38-3	0.68-3	94-3	88-3	0.92-3	0.99-3
BOL	...	...	...	...	55-1	59-1	0.67	1.40	88-1	87-1	0.90	1.10	97-1	95-1	0.96	1.03
BRA	0.26-1	0.45-1	...	...	47-1	38-1	0.46-1	0.68-1	80-1	68-1	0.76-1	0.87-1	94-1	89-1	0.93-1	0.96-1
VGB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CYM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	0.28-4	0.63-1	...	...	79-2	75-2	0.82-2	0.91-2	95-2	91-2	0.94-2	0.99-2	96-2	93-2	0.95-2	0.99-2
COL	0.34-1	0.44-1	...	...	52-1	49-1	0.62-1	0.64-1	67-1	55-1	0.76-1	0.79-1	91-1	84-1	0.98-1	0.95-1
CRI	0.37-1	0.50-1	...	...	29-1	22-1	0.38-1	0.88-1	55-1	48-1	0.63-1	0.93-1	95-1	95-1	0.96-1	1.00-1
CUB	...	...	...	...	...	...	1.49	0.79	...	...	1.14	0.96	...	...	1.00	1.00
CUW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DOM	0.12-1	0.22-1	...	...	47-1	40-1	0.56-1	0.72-1	86-1	78-1	0.90-1	0.93-1	96-1	88-1	0.94-1	0.98-1
ECU	0.27-4	0.41-4	...	...	57-1	55-1	0.62-1	0.72-1	85-1	83-1	0.86-1	0.92-1	98-1	98-1	0.99-1	0.99-1
SLV	...	...	...	...	32-1	28-1	0.35-1	0.58-1	58-1	64-1	0.67-1	0.76-1	85-1	83-1	0.86-1	0.92-1
GRD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GTM	0.10-4	0.25-4	...	...	3-4	7-4	0.06-4	0.43-4	10-4	21-4	0.17-4	0.55-4	54-4	58-4	0.58-4	0.83-4
GUY	...	...	...	...	...	...	0.93	0.97	...	...	0.91	0.97	...	...	0.97	0.99
HTI	...	...	...	...	1-2	1-2	0.02-2	0.30-2	9-2	7-2	0.12-2	0.46-2	24-2	17-2	0.26-2	0.61-2
HND	0.20-4	0.35-4	...	...	16-1	10-1	0.20-1	0.39-1	29-1	25-1	0.32-1	0.45-1	76-1	73-1	0.76-1	0.91-1
JAM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MEX	0.44-1	0.47-1	...	...	37-1	38-1	0.47-1	0.67-1	78-1	78-1	0.82-1	0.90-1	97-1	94-1	0.97-1	0.99-1
MSR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NIC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PAN	0.15-1	0.27-1	...	...	41-1	39-1	0.45-1	0.70-1	75-1	66-1	0.72-1	0.83-1	91-1	89-1	0.91-1	0.94-1
PRY	0.15-4	0.34-4	...	...	36-1	41-1	0.48	0.65	69-1	67-1	0.74	0.82	93-1	86-1	0.92	0.97
PER	...	...	...	...	69-1	71-1	0.73-1	0.82-1	80-1	82-1	0.83-1	0.89-1	93-1	95-1	0.95-1	0.97-1
KNA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VCT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SXM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	...	...	...	...	...	...	...	0.49-1	32-1	16-1	0.30-1	0.67-1	77-1	60-1	0.69-1	0.88-1
TTO	0.51-4	0.60-4	...	0.82-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
URY	0.39-1	0.46-1	...	...	17-1	10-1	0.18-1	0.75-1	58-1	46-1	0.53-1	0.95-1	97-1	96-1	0.98-1	1.01-1
VEN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5: تتمّة

البلد أو الإقليم	نوع الجنس															
	أ			ب				ج		د		هـ				
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإكمال			مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الحد الأدنى من الكفاءة				مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في الإلمام بالقراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في كفاءة البالغين			
	التعليم الابتدائي	التعليم الإعدادي	التعليم الاعدادي	نهاية التعليم الابتدائي		نهاية التعليم الإعدادي		الشباب	البالغون	القراءة والكتابة	الحساب	التعليم ما قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.5.1															
السنة المرجعية	2019															
أوروبا وأميركا الشمالية																
ألبانيا	1.02-2	1.01-2	1.04-2	...	...	1.35-1	1.06-1	1.01-1i	0.99-1i	...	...	1.00	1.03	1.01	1.36	
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
النمسا	1.01-2	1.02-2	0.98-2	1.01-3	...	1.13-1	0.99-1	...	...	...	...	0.99-1	0.99-1	0.96-1	1.16-1	
بيلاروس	1.00	...	...	...	...	1.13-1	0.99-1	1.00-1i	1.00-1i	...	...	0.96-1	1.00-1	0.99-1	1.16-1	
بلجيكا	1.04-4	1.08-4	1.05-4	...	...	1.08-1	0.97-1	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	1.11-1	1.24-1	
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.85-4	0.98-4	1.11-4	1.33-1	
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	1.30-1	...	...	...	...	...	0.97	...	...	1.33	
بلغاريا	...	...	...	1.02-3	1.03-4	1.27-1	1.03-1	...	...	...	...	0.99-1	0.99-1	0.97-1	1.19-1	
كندا	...	...	1.01-2	1.01-3	0.95-4	1.09-1	1.00-1	...	...	...	...	...	1.00-1	1.01-1	1.25-1	
كرواتيا	1.00-2	0.99-2	1.00-2	...	0.92-4	1.16-1	0.98-1	...	...	...	...	0.99-1	1.00-1	1.05-1	1.28-1	
الجمهورية التشيكية	1.00-2	1.01-2	1.08-2	1.02-3	0.97-4	1.13-1	1.01-1	1.00-3	1.00-3	...	...	0.97-1	1.01-1	1.00-1	1.28-1	
الدانمرك	1.00-2	1.00-2	1.19-2	...	...	1.11-1	1.01-1	...	...	...	...	0.98-1	1.00-1	1.00-1	1.27-1	
إستونيا	1.00-2	1.03-2	1.08-2	...	...	1.07-1	1.00-1	...	...	...	...	0.99-1	1.00-1	1.03-1	1.34-1	
فنلندا	1.00-2	1.00-2	1.08-2	1.01-3	1.07-4	1.13-1	1.04-1	...	...	...	...	0.99-1	0.99-1	1.09-1	1.16-1	
فرنسا	1.01-2	1.02-2	1.05-2	1.02-3	0.97-4	1.11-1	1.00-1	...	...	...	...	1.00-1i	0.99-1i	1.00-1i	1.20-1i	
ألمانيا	...	...	...	1.01-3	0.98-4	1.10-1	1.00-1	...	...	...	...	0.99-1	1.01-1	0.94-1	1.03-1	
اليونان	1.00-2	1.01-2	1.01-2	...	...	1.22-1	1.04-1	1.00-1i	0.99-1i	1.05-4	0.94-4	1.01-1	1.00-1	0.95-1	1.00-1	
هنغاريا	0.99-2	0.98-2	1.04-2	1.01-3	0.99-4	1.12-1	0.95-4	...	...	1.04-2	1.01-2	0.97-1	0.99-1	1.00-1	1.18-1	
آيسلندا	1.00-4	1.00-4	1.32-4	...	...	1.19-1	1.07-1	...	...	...	...	1.01-1	1.00-1	0.99-1	1.46-1	
إيرلندا	1.00-4	1.01-4	1.04-4	...	...	1.07-1	1.00-1	...	...	...	...	0.99-1i	0.99-1i	1.12-1i	1.11-1i	
إيطاليا	1.00-2	1.00-2	1.02-2	1.02-3	0.88-4	1.11-1	0.96-4	1.00-1i	1.00-1i	...	...	0.98-1	0.97-1	0.99-1	1.26-1	
لاتفيا	1.00-4	1.01-4	1.11-4	1.00-3	...	1.16-1	1.00-1	1.00-1i	1.00-1i	...	...	0.99-1i	1.00-1i	0.99-1i	1.33-1i	
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.90-1i	1.01-1i	0.83-1i	0.56-1i	
ليتوانيا	1.00-2	0.99-2	1.12-2	1.01-3	1.03-4	1.18-1	1.05-1	...	...	1.02-4	0.99-4	0.99-1i	1.00-1i	0.96-1i	1.27-1i	
لوكسمبورغ	...	0.97-2	1.00-2	...	...	1.13-1	0.97-1	...	...	...	...	0.98-1	0.98-1	1.02-1	1.13-1	
مالطا	...	...	...	1.11-3	...	1.26-1	1.03-4	1.01-1i	1.03-1i	...	...	0.99	1.01	1.00	1.29	
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
الجبل الأسود	1.04-1	1.04-1	1.08-1	...	...	1.24-1	0.94-1	1.00-1i	0.99-1i	...	...	0.95	1.00	1.02	1.25	
هولندا	1.00-2	1.05-2	1.03-2	1.01-3	0.97-4	1.13-1	1.02-1	...	...	...	...	1.02-1	1.00-1	1.01-1	1.12-1	
جمهورية مقدونيا الشمالية	...	...	...	...	...	1.41-1	1.09-1	...	...	...	...	1.02-1	1.00-1	0.98-1	1.24-1	
النرويج	...	...	...	...	0.99-4	1.16-1	1.05-1	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	0.96-1	1.32-1	
بولندا	1.00-2	1.00-2	1.02-2	1.01-3	1.02-4	1.11-1	1.02-1	...	...	...	...	1.00-1	0.99-1	0.97-1	1.34-1	
البرتغال	1.01-2	1.00-2	1.10-2	1.01-3	0.97-4	1.10-1	1.00-1	1.00-1i	0.98-1i	...	...	0.99-1	0.97-1	1.00-1	1.12-1	
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	...	1.26-1	1.02-1	...	...	...	...	0.98i	0.97i	0.99i	1.26i	
رومانيا	1.00-2	1.00-2	0.98-2	...	...	1.22-1	0.98-1	1.00-1i	0.99-1i	...	...	1.00-1	0.99-1	1.00-1	1.21-1	
الاتحاد الروسي	1.00-1	1.00-1	1.01-1	1.01-3	1.00-4	1.12-1	1.00-1	1.00-1i	1.00-1i	...	...	0.98-1	0.99-1	0.97-1	1.15-1	
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	...	...	1.00	1.10	0.95	0.77	
صربيا	0.99	0.98	1.07	1.01-4	...	1.22-1	1.01-1	1.00-3	0.99-3	...	...	1.00i	1.00i	1.01i	1.28i	
سلوفاكيا	1.00-4	1.01-4	0.98-4	1.01-3	...	1.18-1	1.01-1	...	...	...	...	0.98-1	1.00-1	1.01-1	1.34-1	
سلوفينيا	1.00-2	1.00-2	1.03-2	1.02-3	1.00-4	1.16-1	1.01-1	...	...	1.02-4	0.98-4	0.98-1	1.00-1	1.02-1	1.31-1	
إسبانيا	0.94-2	1.03-2	1.05-2	1.02-3	0.93-4	1.08-4	1.00-1	1.00-1	0.99-1	...	...	1.00-1	1.01-1	1.02-1	1.17-1	
السويد	1.00-2	1.00-2	1.06-2	1.01-3	1.00-4	1.11-1	1.02-1	...	...	...	...	0.99-1	1.02-1	1.06-1	1.37-1	
سويسرا	1.00-4	1.00-4	0.96-4	...	...	1.12-1	0.99-1	...	...	...	...	0.98-1	0.99-1	0.95-1	1.03-1	
أوكرانيا	...	...	...	...	...	1.16-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
المملكة المتحدة	1.00-4	1.00-4	1.10-4	...	...	1.07-1	0.97-1	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	1.03-1	1.27-1	
الولايات المتحدة	1.00	1.01	1.02	1.01-3	0.98-4	1.09-1	0.98-1	...	...	1.02-2	0.97-2	1.01-1i	1.00-1i	0.99-1i	1.27-1i	

رمز البلد	الموقع/ الثروة															
	ز				و											
	التفاوت في الثروة في تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة				التفاوت في اكمال التعليم الثانوي				التفاوت في اكمال التعليم الإعدادي				التفاوت في اكمال التعليم الابتدائي			
	نهاية التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل		النسبة المئوية من الفئة الأفقر التي أكملت المرحلة		مؤشر التكافؤ المعدل	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع	أنثى	ذكر	الثروة	الموقع
	4.5.1															
	2019															
ALB	0.75-1	0.51-1	...	...	60-2	60-2	0.62-2	0.85-2	86-2	89-2	0.88-2	0.99-2	96-2	91-2	0.94-2	0.97-2
AND	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AUT	0.70-1	0.70-1	...	0.92-3	...	...	0.75-2	1.11-2	...	...	0.85-2	0.99-2	...	...	...	1.00-2
BLR	0.54-1	0.61-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00	1.00
BEL	0.67-1	0.68-1	...	...	...	...	0.84-4	0.94-4	...	...	0.93-4	0.94-4	...	...	...	...
BMU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BIH	...	0.50-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BGR	0.45-1	0.40-1	0.70-4	0.91-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CAN	0.81-1	0.85-1	0.70-4	0.89-3	...	...	0.94-2	0.95-2	...	...	...	...	...	...	...	...
HRV	0.68-1	0.80-1	0.83-4	...	...	...	0.90-2	0.98-2	...	...	1.00-2	1.01-2	...	...	1.00-2	1.01-2
CZE	0.66-1	0.68-1	0.69-4	0.86-3	...	...	0.81-2	1.00-2	...	...	0.96-2	1.01-2	...	...	0.98-2	1.01-2
DNK	0.80-1	0.78-1	...	...	...	...	1.11-2	0.86-2	...	...	0.98-2	1.01-2	...	...	0.99-2	1.00-2
EST	0.88-1	0.90-1	...	...	...	...	1.07-2	0.97-2	...	...	1.02-2	0.98-2	...	...	1.00-2	1.00-2
FIN	0.80-1	0.85-1	1.03-4	0.98-3	...	...	1.03-2	0.84-2	...	...	1.00-2	1.00-2	...	...	1.00-2	1.00-2
FRA	0.64-1	0.70-1	0.52-4	0.92-3	...	...	0.80-2	1.02-2	...	...	0.96-2	1.01-2	...	...	0.98-2	1.00-2
DEU	0.68-1	0.70-1	0.68-4	0.82-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GRC	0.57-1	0.63-1	...	...	...	...	0.96-2	0.94-2	...	...	0.97-2	1.01-2	...	...	1.00-2	1.00-2
HUN	0.53-4	0.58-1	0.60-4	0.94-3	...	...	0.95-2	0.92-2	...	...	0.99-2	1.02-2	...	...	1.00-2	1.01-2
ISL	0.76-1	0.73-1	...	...	...	...	0.86-4	0.65-4	...	...	1.00-4	1.00-4	...	...	1.00-4	1.00-4
IRL	0.78-1	0.84-1	...	...	...	...	0.94-4	1.05-4	...	...	1.00-4	1.01-4	...	...	1.00-4	1.00-4
ITA	0.64-4	0.72-1	0.76-4	0.98-3	...	...	0.76-2	1.01-2	...	...	1.00-2	1.00-2	...	...	1.00-2	1.00-2
LVA	0.78-1	0.78-1	...	0.98-3	...	...	0.59-4	0.94-4	...	...	0.99-4	1.01-4	...	...	1.00-4	1.00-4
LIE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LTU	0.65-1	0.68-1	0.79-4	0.91-3	...	...	...	0.83-2	...	...	0.98-2	0.96-2	...	...	0.99-2	0.98-2
LUX	0.59-1	0.58-1	...	...	...	...	0.75-2	1.10-2	...	...	0.90-2	1.04-2	...	...	...	...
MLT	...	0.64-1	...	0.93-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MCO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MNE	0.60-1	0.63-1	...	...	58-1	52-1	0.54-1	1.00-1	86-1	70-1	0.78-1	1.03-1	94-1	84-1	0.89-1	1.02-1
NLD	0.78-1	0.73-1	0.94-4	0.92-3	...	...	1.02-2	...	...	...	0.93-2	...	...	...	...	...
MKD	0.39-1	0.45-1	...	...	49	63	0.56	1.02	88	79	0.84	1.03	98	97	0.97	1.02
NOR	0.78-1	0.81-1	0.79-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
POL	0.78-1	0.81-1	0.81-4	0.96-3	...	...	1.02-2	0.97-2	...	...	0.97-2	0.98-2	...	...	1.00-2	1.00-2
PRT	0.65-1	0.71-1	0.85-4	0.97-3	...	...	0.79-2	0.93-2	...	...	0.86-2	1.00-2	...	...	1.00-2	1.01-2
MDA	0.38-1	0.44-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ROU	0.40-1	0.47-1	...	...	...	...	0.63-2	0.83-2	...	...	0.96-2	0.98-2	...	...	0.98-2	0.99-2
RUS	0.76-1	0.79-1	0.96-4	0.99-3	...	...	1.00-1	0.98-1	...	...	...	1.00-1	...	...	...	1.00-1
SMR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SRB	0.60-1	0.62-1	0.89-4	...	59	63	0.64	...	92	95	0.93	...	93	100	0.97	...
SVK	0.57-1	0.56-1	...	0.59-3	...	...	0.77-4	1.02-4	...	...	0.97-4	1.00-4	...	...	0.98-4	1.00-4
SVN	0.77-1	0.79-1	0.99-4	0.99-3	...	...	0.90-2	...	...	...	1.00-2	...	...	...	1.00-2	...
ESP	0.68-1	0.77-4	0.57-4	0.96-3	...	...	0.51-2	0.83-2	...	...	0.88-2	0.97-2	...	...	...	...
SWE	0.73-1	0.77-1	0.63-4	0.93-3	...	...	0.96-2	1.04-2	...	...	1.00-2	1.00-2	...	...	1.00-2	1.00-2
CHE	0.76-1	0.68-1	...	...	...	...	0.93-4	1.11-4	...	...	1.00-4	1.01-4	...	...	1.00-4	1.00-4
UKR	...	0.63-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GBR	0.76-1	0.81-1	...	...	...	...	0.90-4	1.02-4	...	...	1.00-4	1.00-4	...	...	1.00-4	1.00-4
USA	0.62-1	0.76-1	0.71-4	0.96-3	...	...	0.92	...	...	...	0.99	...	...	...	1.00	...

الجدول 6: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، الغاية 4.7 – التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة ا لعا لمية

ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك بجملة من السُبُل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام واللاعنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول العام 2030.

	أ مدى تعميم التعليم على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				ب	ج النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتمتعون بفهم للأمور التالية:		
	السياسات والنظر التعليمية	المنهاج الدراسية	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	تقييم الطلاب	النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفاً فاعلاً على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفاً فاعلاً على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	المواطنة العالمية	الإلمام بالعلوم
مؤشر أهداف التنمية المستدامة						4.7.4		4.7.5
السنة المرجعية								
المنطقة	% من البلدان				المتوسط			
العالم	100i	84i	86i	86i	...	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء	...	...	...	...	...	36i	...	...
شمال أفريقيا وغرب آسيا	100i	89i	100i	100i	100i	...	33i	...
شمال أفريقيا	100i	100i	100i	100i	-i	...	...	...
غرب آسيا	100i	86i	100i	100i	100i	...	32i	...
وسط وجنوب آسيا	100i	50i	83i	100i	100i	...	...	...
وسط آسيا	100i	-i	100i	100i	61i	...	...	...
جنوب آسيا	100i	75i	75i	100i	100i	23i	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	100i	71i	83i	86i	98i	...	15i	...
شرق آسيا	100i	100i	100i	67i	96i	...	14i	...
جنوب شرق آسيا	100i	50i	...	100i	100i	29i	...	...
أوقيانيا	...	...	...	...	60i	...	...	...
أميركا اللاتينية والكاريبي	...	71i	...	...	...	...	...	...
الكاريبي	...	...	...	...	100i	...	...	...
أميركا الوسطى	100i	75i	100i	50i	...	...	...	...
أميركا الجنوبية	100i	57i	67i	71i	...	...	...	...
أوروبا وأميركا الشمالية	100i	100i	88i	93i	...	...	...	56i
أوروبا	100	100	88i	92i	...	...	...	56i
أميركا الشمالية	...	100i	100i	100i	100i	...	29	...
البلدان المنخفضة الدخل	...	...	...	...	...	31i	...	...
البلدان المتوسطة الدخل	100i	76i	89i	84i	...	...	...	...
الدخل المتوسط الأدنى	...	...	...	...	...	...	...	...
الدخل المتوسط الأعلى	100i	78i	90i	82i	...	...	...	...
البلدان المرتفعة الدخل	100i	97i	87i	84i	...	...	...	...

أ مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و (2) التعليم من أجل التنمية المستدامة (بما في ذلك التعليم حول تغير المناخ) على جميع المستويات في (أ) سياسات التعليم الوطنية؛ (ب) المناهج؛ (ج) إعداد المعلمين؛ (د) تقييم الطلاب [المصدر: اليونسكو ، 2019]. (منخفض = غير منعكس على الإطلاق أو قليلاً / غير مشمول في تقييم الطلاب. متوسط = منعكس إلى حد ما. مرتفع = منعكس بالكامل/ مشمول في تقييم الطلاب).

ب النسبة المئوية للمدارس الإعدادية التي توفر تعليمًا يعتمد على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز.

ج النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين لديهم فهم ملائم للقضايا المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة [المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، UNAIDS].

د النسبة المئوية للمدارس الابتدائية التي تحتوي على مرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية: مرافق أساسية لمياه الشرب، ومرافق أساسية (غير مختلطة) للصرف الصحي أو مراحيض أساسية (غير مختلطة)، ومرافق أساسية لغسل اليدين.

هـ النسبة المئوية للمدارس الحكومية التي تتمتّع بالكهرباء، وأجهزة الحاسوب أو الإنترنت المستخدمة لأغراض تربوية.

و النسبة المئوية للمدارس الابتدائية العامة التي لديها إمكانية الوصول إلى البنى التحتية والمواد المكيّفة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة

ز مستوى الاعتداءات على الطلاب أو المعلمين أو المؤسسات [المصدر: Global Coalition to Protect Education from Attack].

ح مستوى التنمر.

ط الطلاب المتنقلون دوليًا ، أرقام المسجلين الداخلين والخارجين (بالألف) ومعدلات التنقل الداخلي والخارجي (كنسبة مئوية من إجمالي الالتحاق بالتعليم العالي في البلد).

ي حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية (جميع القطاعات) للمنح الدراسية (جميع المراحل) وتكاليف الطلاب المحتسبة، مجموع المدفوعات الإجمالية (مليون، القيمة الثابتة للدولار الأمريكي للعام 2018). تشمل المجاميع الإقليمية التدفقات غير المخصصة لبلدان محددة. يشمل المجموع العالمي التدفقات غير المخصصة لبلدان أو مناطق محددة.

ملاحظة:ITC= تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2019 ما لم يُذكر خلاف ذلك.
تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.
(-) مقدار صفر أو لا يذكر
(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق
(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2016 بدلاً من 2018)
(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية

الهدف الرابع، وسيلة التنفيذ 4.أ: المرافق التعليمية والبيئات التعلمية الدراسية

بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع بحلول العام 2030.

الهدف الرابع، وسيلة التنفيذ 4.ب: المنح الدراسية

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي بحلول العام 2020

	د			هـ			و	ز	ح	ط				ي	
	النسبة المئوية للمدارس التي لديها مرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية			النسبة المئوية للمدارس التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			النسبة المئوية للمدارس التي لديها بنية تحتية ومواد مكيفة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة	مستويات التشرد	مستوى الاعتمادات على التعليم	طلاب التعليم العالي الذين يتنقلون دولياً				(000,000) المساعدة الإنمائية الرسمية بالدولار الأميركي	
	مرافق أساسية لمياه الشرب	مرافق الصرف الصحي الأساسية أو المراحيض	مرافق أساسية لغسل اليدين	الكهرباء	الإنترنت	أجهزة الكمبيوتر				نسبة التنقل (٪)		العدد (000)		المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المحتسبة
										الداخلون	الخارجون	الداخلون	الخارجون		
	1.أ.4							2.أ.4	2.أ.4					1.أ.4	
	2019														
	المتوسط							–		المتوسط		المجموع			
	78i	78i	66-ni	73i	40i	48i	...	...	...	2-n1	2-n1	5,571-n1	5,571-n1	1,035i	2,549i
	44-2i	64i	37-2i	31i	4i	13i	...	...	...	2-ni	5-ni	390-n1	138-ni	154	340
	87-2i	90-2i	93-2i	88-2i	80i	85i	...	...	...	3-ni	3-ni	658-n1	514-n1	151i	750i
	85-2i	89-2i	94-2i	86-2i	77i	86i	...	...	...	1-ni	2-ni	168-n1	86-ni	71	391
	89i	90i	92i	91i	83i	84i	100i	...	...	3-n1	4-n1	490-n1	428-n1	80i	359i
	84	79	52-ni	56-n1	12	22	...	...	...	0.2-n1	2-n1	880-n1	104-n1	94	404
	95-ni	92i	93i	100	70i	96i	17i	...	...	2-n1	13-n1	196-n1	34-n1	20	28
	84	78	51-ni	55-n1	11	20	...	...	...	0.2-n1	2-n1	684-n1	70-n1	74	376
	79i	74i	82i	90i	77i	69i	59i	...	...	1-n1	2-n1	1,504-n1	694-n1	164i	517i
	97	97	96	97	95	95	...	...	...	1-n1	2-n1	1,180-n1	501-n1	35i	383i
	67i	59i	73i	85i	66i	53i	23i	...	...	1-ni	2-ni	324-n1	192-ni	129i	134i
	87-2i	86-2i	95-2i	92-2i	62-2i	75-2i	18i	...	...	26-n1	2-n1	31-n1	505-n1	36i	2i
	100i	83-2i	100i	89-ni	43-ni	61-ni	32i	...	...	1-n1	1-n1	356-n1	190-n1	67i	184i
	100i	100i	100i	100i	99i	100i	62i	...	...	...	20i	35i	...	11i	10i
	88i	75i	...	98i	23	38i	30i	...	...	1i	2	58i	10i	14	46
	67i	...	...	96	43i	75i	...	...	...	0.5i	2	260i	148i	42i	128i
	98i	99i	96i	100i	100i	100i	...	...	...	7-n1	2-n1	1,135-n1	3,426-n1	...	...
	97-2i	99i	97-2i	100-2i	100i	100i	...	...	...	8-n1	3-n1	1,001-n1	2,214-n1	...	...
	...	...	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	6-n1	1-n1	134-n1	1,212-n1	...	...
	49-2i	62-2i	43-2i	32-ni	...	2i	...	...	...	1i	5-ni	273-n1	47i	99	293
	78i	77i	63-ni	73i	33i	42i	...	...	...	1-n1	2-n1	3,351-n1	1,380-n1	601	2,164i
	78i	76i	53-ni	55-ni	16i	27i	...	...	...	0.5-n1	2-n1	1,360-n1	275-n1	350	1,038
	79i	79i	81i	94i	62-ni	67i	...	...	...	1-n1	2-n1	1,991-n1	1,105-n1	252i	1,126i
	96-2i	97-2i	95-2i	98-2i	100i	100i	...	...	...	8-n1	2-n1	1,331-n1	4,141-n1	...	...

الجدول 6: تتمّة

البلد أو الإقليم	أ مدى تعميم التعليم على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				ب	ج النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتمتعون بهم للأمور التالية:		
	السياسات والأطر التعليمية	المناهج الدراسية	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	تقييم الطلاب	النسبة المئوية للمدارس التي تنفّذ فاعلًا على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تنفيذًا فاعلًا على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	المواطنة العالمية	الإلمام بالعلوم
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.7.1				4.7.2	4.7.4		4.7.5
السنة المرجعية	2017							
أفريقيا جنوب الصحراء								
أنغولا	...	...	...	...	...	32-4	...	...
بنين	...	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	...	...	...	...	...	47-3	19-4	...
بوركينا فاسو	...	...	...	...	21	...	...	...
بوروندي	مرتفع	منخفض	منخفض	مرتفع	100-2	...	...	...
الرأس الأخضر	...	...	...	...	100-2	...	...	...
الكاميرون	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	39-1	...	...
جمهورية افريقيا الوسطى	مرتفع	منخفض	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
تشاد	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	33-4	...	...
كوت ديفوار	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	27-4	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	متوسط	متوسط	منخفض	مرتفع	-4	...	...	...
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...
اريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...
إسواتيني	...	...	...	...	100-1	...	...	...
إثيوبيا	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	31-3	...	...
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا	...	...	...	...	...	22-1	...	...
غينيا- بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	...	...	...	...	...	24-4	...	...
ملاوي	...	...	...	...	...	42-3	...	...
مالي	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	16-1	...	...
موريتانيا	...	...	...	...	...	58-3	...	...
موريشيوس	مرتفع	منخفض	متوسط	منخفض	...	...	...	...
موزامبيق	...	...	...	...	...	31-4	...	...
ناميبيا	متوسط	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	...	...
النيجر	...	...	...	...	100	22-3	...	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	41-1	...	...
رواندا	...	...	...	...	100	64-4	...	...
سان تومي وبرينسيبي	...	...	...	...	100-2	...	...	...
السنغال	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	28-3	...	...
سيشيل	...	...	...	...	87	...	...	...
سيراليون	...	...	...	...	50	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب افريقيا	...	...	...	...	...	46-3	19	...
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...
توغو	...	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	...	...	...	...	...	46-3	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	42-1	...	...
زمبابوي	...	...	...	...	...	46-4	...	...

رمز البلد	ي		ط				ح	ز	و	هـ			د			
	(000,000) المساعدة الإنمائية الرسمية بالدولار الأميركي		طلاب التعليم العالي الذين يتنقلون دولياً													
	تكاليف الطلاب المحتسبة	المنح الدراسية	العدد (000)		نسبة التنقل (٪)											
			الخارجون	الداخلون	الخارجون	الداخلون										
	4.ب.1						3.أ.4	2.أ.4	1.أ.4							
	2019						2019									
AGO	2	3	13-1i	...	6-3	...	...	...	...	7-3	3-3	22-3	...	...	20-3	
BEN	11	2	8-1i	6-1	6-1i	5-1	متقطع1+	49-3	...	...	...	28	...	...	40	
BWA	0.1	1	3-1i	1	5-2	2	متأثّر1+	95-4	...	...	...	...	...	...	...	
BFA	7	2	6-1i	3	5-1i	2	عالٍ جدًا1+	...	38	6	0.2	21	29	60	59	
BDI	2	1	4-1i	2-1	8-1i	5-1	متأثّر1+	...	-	-	-	9	20	35	39	
CPV	7	2	4-1i	0.2-1	32-1i	1-1	...	...	...	42-1	16-1	79-1	78-1	92-1	99-1	
CMR	64	11	26-1i	9-1	8-1i	3-1	عالٍ1+	...	...	...	...	31	...	39-2	34-2	
CAF	2	2	2-1i	...	...	...	متأثّر1+	...	...	...	...	4-3	...	...	...	
TCD	4	1	6-1i	...	14-4	...	متأثّر1+	...	...	...	...	3	20	...	15-1	
COM	5	5	6-1i	...	...	...	...	...	...	31-2	8-2	41-2	...	...	...	
COG	12	6	10-1i	...	18-2	...	...	...	...	12-1	...	24-1	...	...	...	
CIV	23	5	14-1i	7	6-2	2-2	متأثّر1+	...	...	...	...	46	31	...	42	
COD	5	5	12-1i	2-3	2-3	0.4-3	عالٍ جدًا1+	...	-4-	-4-	-4-	9-4	-4-	...	-4-	
DJI	3	1	2-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	95-2	91+1	96+1	91+1	
GNQ	0.2	0.5	1-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
ERI	1	2	2-1i	...	20-3	...	متقطع1+	...	...	...	...	29-1	3-1	26-1	...	
SWZ	0.1	0.5	2-1i	-4-	...	...	...	...	12-3	15-3	16-3	100-1	...	100-3	79-2	
ETH	6	13	8-1i	...	...	...	عالٍ1+	...	...	...	...	...	...	...	...	
GAB	14	3	7-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
GMB	0.4	1	2-1i	...	...	...	...	...	...	21	...	34	...	84-1	84-1	
GHA	13	10	16-1i	7	4-1i	1	متقطع1+	...	...	3-1	8-1	25-1	35-1	91-2	33-1	
GIN	15	4	9-1i	0.4-2	...	...	متأثّر1+	...	...	-3-	-3-	14-3	85-3	...	25-3	
GNB	8	1	3-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
KEN	7	8	16-1i	7	3-2	1-2	متأثّر1+	...	...	...	...	83-3	...	...	...	
LSO	-	0.4	3-1i	0.1-1	14-1i	0.4-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
LBR	0.1	1	1-1i	...	...	...	متقطع1+	...	...	...	...	10-2	62-2	28-3	59-2	
MDG	8	3	5-1i	2-1	3-1i	1-1	متقطع1+	...	...	1	0.1	8	...	...	...	
MWI	0.3	2	4-1i	...	...	...	متأثّر1+	...	...	9	...	27	28-2	72-3i	87-2	
MLI	9	3	10-1i	1-4	10-4	1-4	عالٍ جدًا1+	...	...	...	...	16-2	...	17-3i	...	
MRT	4	1	5-1i	0.3	24-1i	1-2	متأثّر1+	...	...	14-2	...	44	...	28	51	
MUS	6	2	8-1i	2-2	22-2	5-2	...	...	29	100	40	100	91	100	100	
MOZ	4	3	3-1i	1-1	1-1i	0.4-1	متأثّر1+	45-4	...	...	...	...	15-3i	48-3i	...	
NAM	1	1	5-1i	3-1	9-2	6-2	...	...	...	...	...	73-1	...	...	...	
NER	3	1	5-1i	4	6-1i	5	متأثّر1+	...	-3-	2	1	7	17	20	14	
NGA	26	9	76-1i	...	...	...	عالٍ جدًا1+	...	...	...	...	...	...	...	...	
RWA	3	4	5-1i	3	6-1i	4	متقطع1+	...	23	83	35	61	67	71	52	
STP	1	1	1-1i	...	28-4i	...	...	...	...	59-2	...	87-2	88-2	72-2	88-2	
SEN	39	6	14-1i	15	8-1i	8	متقطع1+	...	...	27	13	44	40	...	78	
SYC	...	...	1-1i	-	48-1i	-	...	47-4	7	100	100	100	100	100	100	
SLE	0.4	0.4	1-1i	...	...	...	متأثّر1+	...	10	2	1	13	55	64	32	
SOM	1	1	7-1i	...	...	...	متأثّر1+	...	...	...	...	...	...	...	...	
ZAF	3	8	9-1i	42-1	1-1i	4-1	متأثّر1+	92-4	...	...	...	...	...	...	...	
SSD	0.1	0.4	1-1i	...	...	...	متأثّر1+	...	...	...	...	...	...	...	...	
TGO	10	2	7-1i	...	7-1i	...	متقطع1+	...	2+1	2+1	0.5+1	23+1	19+1	64	40+1	
UGA	2	4	6-1i	...	...	...	متأثّر1+	...	...	...	...	...	41-2	...	...	
TZA	2	5	7-1i	...	4-3	...	...	27	...	100	...	37	20-3i	...	...	
ZMB	1	3	5-1i	...	...	...	متقطع1+	...	4-3	85-2	6-2	36-2	68-3	...	82-2	
ZWE	3	3	20-1i	1-4	13-4	0.5-4	متأثّر1+	...	...	...	...	...	...	...	...	

الجدول 6: تتمّة

البلد أو الإقليم	أ مدى تعميم التعليم على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				ب النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفاً قائماً على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز	ج النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتمتعون بفهم للأمور التالية:		
	السياسات والأطر التعليمية	المناهج الدراسية	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	تقييم الطلاب		المواطنة العالمية	النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفاً قائماً على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز	الإلمام بالعلوم
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.7.1				4.7.2	4.7.4		4.7.5
السنة المرجعية	2017							
شمال أفريقيا وغرب آسيا								
الجزائر	...	...	...	...	-1	...	...	...
أرمينيا	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	100	...	18-3	...
أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	...
البحرين	...	...	...	...	100	37	...	...
قبرص	...	...	...	...	...	...	...	...
مصر	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	-3	34	5-4	...
جورجيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
العراق	متوسط	منخفض	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	30	...	...
الأردن	...	...	...	...	...	38	...	...
الكويت	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	100	30	...	...
لبنان	...	...	...	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
عمان	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	99	31	...	...
فلسطين	...	...	...	...	3	...	...	...
قطر	مرتفع	متوسط	متوسط	مرتفع	100	30	...	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	100	32	...	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...
تونس	...	...	...	...	...	...	...	...
تركيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	43	...	...
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	34	...	...
اليمن	...	...	...	...	...	...	...	...
وسط وجنوب آسيا								
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	2-4	...
بنغلادش	متوسط	منخفض	منخفض	مرتفع	100-1	...	...	...
بوتان	...	...	...	...	...	...	23-3	...
الهند	...	...	...	...	...	...	26-3	...
جمهورية إيران الإسلامية	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع	...	38	...	...
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	...	...
قرغيزستان	...	...	...	...	100-2	...	...	...
المالديف	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	100-2	...	...	...
نيبال	...	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	متوسط	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	...	...
سري لانكا	...	...	...	...	100-1	...	...	...
طاجيكستان	مرتفع	منخفض	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
تركمنستان	...	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	مرتفع	منخفض	متوسط	مرتفع	21	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا								
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	...
كمبوديا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
الصين	...	...	...	...	81	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	96i	16	...	56-3
إندونيسيا	...	...	...	...	...	...	...	...
اليابان	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	14	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	...	...	...	...	100	...	...	...
ماليزيا	...	...	...	...	100	16	41-4	...
منغوليا	متوسط	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	...	...
ميانمار	مرتفع	منخفض	منخفض	مرتفع	85-1	...	17-3	...
الفلبين	...	...	...	...	100	...	...	...
جمهورية كوريا	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع	...	14	...	69-3
سنغافورة	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	89-1	33	...	...
تايلند	مرتفع	منخفض	...	مرتفع	100	13-4	46-3	...
تيمور- ليشتي	...	...	...	...	...	...	11-3	...
فييت نام	...	...	...	...	...	...	...	...

رمز البلد	ي		ط				ح	ز	و	هـ			د			
	(000,000) المساعدة الإنمائية الرسمية بالدولار الأميركي		طلاب التعليم العالي الذين يتنقلون دولياً				مستوى الاستعدادات على التعليم	مستويات التنمّر	النسبة المئوية للمدارس التي لديها بيئة تحتية ومواد مكيّفة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة	النسبة المئوية للمدارس التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			النسبة المئوية للمدارس التي لديها مرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية			
	تكاليف الطلاب المحتسبة	المنح الدراسية	العدد (000)		نسبة التنقل (٪)					أجهزة الكمبيوتر	الإنترنت	الكهرباء	مرافق أساسية لغسل اليدين	مرافق الصرف الصحي الأساسية أو المراحيض	مرافق أساسية لمياه الشرب	
	4.ب.1						3.أ.4	2.أ.4		1.أ.4						
	2019															
DZA	103	19	30-ti	8	2-ti	1-t	متأثّر+1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARM	10	5	5-ti	5	5-ti	6	متقطع+1	40-3	...	100	100	100	...	...	100	100
AZE	12	8	44-ti	5	22-ti	2	متأثّر+1	...	...	95	54	100	100	100	100	100
BHR	...	...	6-ti	7	13-ti	14	...	29-3	100	100	100	100	100	100	100	100
CYP	...	...	26-ti	11-t	56-ti	24-t	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
EGY	52	13	39-ti	51-3	1-2	2-3	متقطع+1	75-4	...	95	71	100-3	100-3	100-3	...	100-3
GEO	18	5	11-ti	12	8-ti	8	...	42-t	...	100	100	100	100	100	100	100
IRQ	10	6	32-ti	...	...	...	متأثّر+1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ISR	...	...	16-ti	...	4-ti	...	...	24	...	85-3i	85-3i	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3
JOR	16	14	26-ti	41	8-ti	14-t	...	62-t	...	13	13	36	36-t	36	36	36
KWT	...	...	25-ti	...	21-ti	...	...	79-4	100	100	100	100	100	100	100	100
LBN	28	4	18-ti	23	8-ti	10	متقطع+1	18-2	...	67	91	100	100	92-3i	60-3i	
LBY	7	1	10-ti	...	...	...	متأثّر+1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAR	141	22	52-ti	22	5-ti	2	متأثّر+1	71-t	20	76	83	96	81	91	76	
OMN	...	...	16-ti	3	14-ti	3	...	86-4	...	100	100	100	100	100	100	
PSE	21	5	27-ti	-	12-ti	-	عالٍ+1	...	59	94	91	100	100	100	99	
QAT	...	...	9-ti	12	27-ti	35	...	64-t	100	100	100	100	100	100	100	
SAU	...	...	77-ti	73	5-ti	4	...	54-t	100	100	100	100	100	100	100	
SDN	5	3	13-ti	...	2-4	...	متأثّر+1	...	...	...	...	54-3	...	73-3	93-3	
SYR	142	15	64-ti	...	7-3	...	عالٍ+1	...	...	...	...	...	...	...	...	
TUN	84	13	24-ti	6-t	9-ti	2-t	متقطع+1	...	...	96-t	49-t	100-t	100-t	100-2	98-t	
TUR	87	17	48-ti	125-t	1-ti	2-t	عالٍ+1	45-t	...	...	...	...	...	...	...	
ARE	...	...	12-ti	225	6-2	49-3	...	59-t	100	100	100	100	100	100	100	
YEM	15	2	26-ti	...	...	...	عالٍ+1	42	...	...	...	...	...	...	...	
AFG	8	6	30-ti	...	8-ti	...	عالٍ+1	44	...	...	...	...	5-t	26-t	60-t	
BGD	26	8	50-ti	...	2-ti	...	متأثّر+1	24	...	18-3	4-3	43-3	29-3	37-3	79-3	
BTN	0.2	2	5-ti	...	38-ti	...	...	30-3	...	21+1	61+1	95+1	...	...	80+1	
IND	180	19	375-ti	47	1-ti	0.1	عالٍ جدًا+1	...	69	17	6	65	86	89	94	
IRN	93	12	56-ti	21-t	2-ti	1-t	متقطع+1	77-4	...	...	...	...	...	...	...	
KAZ	13	8	84-ti	41+1	13-ti	3	متقطع+1	49-t	7-t	...	...	100+1	...	...	...	
KGZ	4	5	11-ti	20	5-ti	9	متقطع+1	...	...	89-2	41-2	100-2	100-2	...	...	
MDV	0.1	1	3-ti	...	20-2	...	...	30	100-2	73	99	100	100-2	100-2	100-2	
NPL	14	6	82-ti	...	20-ti	...	متقطع+1	51-4	...	...	...	...	...	...	39-3i	
PAK	50	15	59-ti	...	3-ti	...	عالٍ جدًا+1	...	...	...	...	...	...	...	52-3i	
LKA	3	7	24-ti	2	8-ti	0.5	متقطع+1	39-3	...	51-t	16-t	100-t	87-t	90-t	87-t	
TJK	2	2	20-ti	2-2	7-2	1-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
TKM	1	1	45-ti	0.2	...	0.3	متقطع+1	...	...	99	28	100	100	100	100	
UZB	7	4	37-ti	1-t	12-ti	0.2-t	...	...	27	97-t	87	100	85	85	90-t	
BRN	...	...	3-ti	0.4	25-ti	3	...	81-t	...	...	...	100	100	100	...	
KHM	3	13	6-ti	...	3-ti	...	...	...	...	...	...	...	49-3i	48-3i	...	
CHN	376	23	993-t	201	2-t	0.4	متأثّر+1	...	...	98	98	99	98	99	100	
PRK	0.4	0.1	1-ti	...	0.3-ti	...	متقطع+1	...	...	...	...	...	...	...	...	
HKG	...	...	36-ti	43	12-ti	14	...	54-t	95i	99i	99i	100	100	100	100	
IDN	45	36	50-ti	8-t	1-ti	0.1-t	متقطع+1	66-t	...	40-t	...	93-t	69-t	50-t	58-t	
JPN	...	...	32-ti	183-t	1-ti	5-t	...	35-t	...	...	...	...	...	...	...	
LAO	0.4	11	7-ti	0.5	6-ti	0.5	...	13-4	...	...	...	50	...	...	...	
MAC	...	...	3-ti	18	8-ti	52	...	58-t	78	100	100	100	100	100	100	
MYS	14	5	62-ti	82	5-ti	7	...	66-t	40-t	100-2	92	93	92-t	100-t	92-t	
MNG	6	13	12-ti	2-t	8-ti	1-t	...	...	...	...	71-3	...	...	...	...	
MMR	1	15	10-ti	0.5-t	1-ti	-t	متأثّر+1	50-3	1-t	1-t	0.2-t	27-2	56-t	64-t	75-t	
PHL	4	11	19-ti	...	0.5-2	...	متأثّر+1	88-t	6	78	29	96	83	58	59	
KOR	...	...	102-ti	85-t	3-ti	3-t	...	20-t	...	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	
SGP	...	...	24-ti	52-t	...	...	...	64-t	93-t	100-t	100-t	100-t	100-t	100-t	100-t	
THA	10	6	33-ti	32-3	1-3	1-3	متأثّر+1	50-t	...	100	100	100	100	...	100	
TLS	2	5	3-ti	...	...	...	...	31-4	...	...	...	84	68	...	68	
VNM	56	26	109-ti	7	4-3	0.4	...	62-t	...	...	...	...	...	...	...	

الجدول 6: تتمّة

البلد أو الإقليم	أ مدى تعميم التعليم على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				ب	ج النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتمتعون بهم للأمور التالية:		
	السياسات والأطر التعليمية	المناهج الدراسية	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	تقييم الطلاب	النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفا قائما على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفا قائما على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	المواطنة العالمية	الإلمام بالعلوم
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.7.1				4.7.2	4.7.4		4.7.5
السنة المرجعية	2017							
أوقيانيا								
أستراليا	...	مرتفع	...	مرتفع	...	...	23	...
جزر كوك	مرتفع	متوسط	...	مرتفع	100	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباس	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحّدة	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	...	...	...	20	...	...	...
نيوزيلندا	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	18	...
نييوي	...	...	...	...	100	...	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	25-2	...	...
ساموا	...	...	...	...	100	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	-	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	متوسط	مرتفع	متوسط	منخفض	9	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...
أميركا اللاتينية والكاريبي								
أنغيلا	...	...	...	...	100	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	100-1	86-3	...	...
الأرجنتين	...	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	14-4	...
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر الباهاما	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	...	...	...	...	43-3	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	...	...
البرازيل	...	...	...	...	...	...	...	...
الجزر البريطانية العذراء	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	100-1	...	...	...
شيلي	متوسط	متوسط	منخفض	منخفض	...	...	13	65-3
كولومبيا	مرتفع	منخفض	منخفض	مرتفع	...	30-4	...	58-3
كوستاريكا	...	...	...	...	47	...	...	...
كوبا	...	...	...	...	100	...	...	...
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	...	...	...	...	100	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	...	...	...	...	...	...	38-3
إكوادور	مرتفع	منخفض	...	مرتفع	...	...	...	...
السلفادور	متوسط	منخفض	متوسط	منخفض	...	...	...	...
غرينادا	...	...	...	...	92-1	...	...	...
غواتيمالا	مرتفع	متوسط	مرتفع	منخفض	...	22-4	...	...
غويانا	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع	...	37-2	...	...
هندوراس	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	46-3
مونتسيرا	...	...	...	...	100	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	...	...	...	...	...	...	...	...
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...
بيرو	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	75-3	...	45-3
سانت كيتس ونيفس	متوسط	مرتفع	متوسط	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	88	...	...	...
سانت فنسنت وجزر غرينادين	...	...	...	...	96-1	...	...	...
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	متوسط	مرتفع	منخفض	منخفض	...	...	...	...
جزر توركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	متوسط	منخفض	متوسط	منخفض	100-1	...	...	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...

رمز البلد	ي		ط				ح	ز	و	هـ			د		
	(000,000) المساعدة الإنمائية الرسمية بالدولار الأميركي		طلاب التعليم العالي الذين يتنقلون دولياً				مستوى الاعتمادات على التعليم	مستويات النشر	النسبة المئوية للمدارس التي لديها بنية تحتية ومواد مكيفة لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة	النسبة المئوية للمدارس التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			النسبة المئوية للمدارس التي لديها مرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية		
	تكاليف الطلاب المحتسبة	المنح الدراسية	العدد (000)		نسبة التنقل (٪)					أجهزة الكمبيوتر	الإنترنت	الكهرباء	مرافق أساسية لغسل اليدين	مرافق الصرف الصحي الأساسية أو المراحيض	مرافق أساسية لمياه الشرب
	4.ب.1						3.أ.4	2.أ.4	1.أ.4						
	2019														
AUS	...	...	13-1i	445-1	1-1i	27-1	...	63-1	...	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3
COK	-	0.1	0.2-1i	...	...	...	...	31-4	100	100	100	100	100	22	100
FJI	0.1	4	1-1i	...	...	...	...	30-3	...	...	...	98-3	...	...	...
KIR	-	3	1-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MHL	-	-	0.3-1i	0.1	...	6	...	...	21-3	93	30	74	63	65	68
FSM	...	0.2	0.2-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NRU	...	1	0.1-1i	...	...	...	...	...	...	100	...	100	75	100	100
NZL	...	...	5-1i	53-1	2-1i	20-1	...	67-1	...	...	...	...	...	...	...
NIU	...	0.4	-1i	...	...	...	...	...	100	100	100	100	100	100	100
PLW	-	0.1	0.1-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PNG	0.1	10	1-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
WSM	...	7	1-1i	0.1	44-1i	4-1	...	...	15	15	33	100	100	100	100
SLB	-	5	3-1i	...	...	...	...	...	...	13	2	56	...	...	46
TKL	-	-	0.1-1i	...	...	...	...	40	-	100	-	100	100	100	100
TON	-	3	1-1i	...	...	...	...	38-2	...	...	...	...	...	...	...
TUV	-	1	0.4-1i	...	...	...	...	...	-	70	-	100	100	70	50
VUT	2	2	2-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AIA	...	...	0.1-1i	...	...	...	...	26-3	100	100	100	100	100	100	100
ATG	-	0.2	1-1i	...	...	...	...	...	5-1	90-1	90-1	100-1	100-1	100-1	100-1
ARG	9	4	9-1i	109-1	0.3-2	3-2	...	62-1	...	65-1	43-1	97-1	...	...	...
ABW	...	...	0.4-1i	0.3-3	20-3	28-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BHS	...	...	4-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	...	...	1-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	100
BLZ	0.1	0.3	1-1i	...	9-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BOL	3	1	20-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRA	48	18	67-1i	21-1	1-1i	0.2-1	...	56-1	28-2	54-2	62-2	96-2	95-2	...	...
VGB	...	...	0.4-1i	0.1-3	103-1i	17-3	...	...	26-1	100-1	100-1	100-1	91-1	100-1	100-1
CYM	...	...	1-1i	...	...	...	...	...	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1
CHL	...	...	17-1i	6-1	1-1i	0.5-1	...	54-1	...	...	...	...	...	...	...
COL	37	8	47-1i	5	2-1i	0.2-1	عالٍ+1	59-1	...	94	37	100	...	...	...
CRI	3	1	3-1i	...	2-1i	...	...	52-1	65	95	84	99	85	73	91
CUB	2	2	2-1i	...	1-1i	...	...	...	...	100	16	100	100	100-1	100-1
CUW	...	...	0.2-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	0.2	1	1-1i	...	...	...	...	...	100	100	100	100	100	100	100
DOM	1	1	4-1i	10-2	1-2	2-2	...	66-1	...	...	23-3	...	...	90-3i	...
ECU	9	3	23-1i	6-1	3-4	1-4	...	...	...	75-1	39-1	79-1	83-1	83-3i	40-1
SLV	2	1	5-1i	1-1	2-1i	1-1	...	...	30-1	61-1	23-1	98-1	...	...	82-2
GRD	-	-	0.5-1i	8-1	5-1i	85-1	...	...	22-1	72-1	72-1	100-1	100-1	...	100-1
GTM	2	1	4-1i	...	1-4	...	...	23-4	...	12-3	9-3	...	...	76-3i	...
GUY	0.1	1	2-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HTI	6	5	10-1i	...	...	...	متقطع+1	...	...	...	...	...	...	...	...
HND	1	1	5-1i	2	2-1i	1-1	...	...	5-3	16-3	16-3	91	...	...	88
JAM	0.5	1	5-1i	...	6-4	...	...	26-2	12-2	85	79	100	100	95	90
MEX	36	9	34-1i	7-1	1-1i	0.2-1	...	51-1	...	...	39-3	...	...	75-3i	...
MSR	...	0.1	-1i	...	...	...	...	...	-	100	100	100	100	100	100
NIC	1	1	3-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PAN	1	1	4-1i	...	2-3	...	...	57-1	...	...	...	...	...	82-3i	...
PRY	1	1	14-1i	...	...	...	...	17-2	...	5-3	5-3	94-3	62-3	...	67-3
PER	13	4	34-1i	...	2-2	...	...	52-1	33	76	50	89	...	...	55-1
KNA	...	...	1-1i	...	13-4i	...	...	...	...	...	...	100-3	79-3	...	79-3
LCA	0.1	1	1-1i	0.4	46-1i	18	...	...	98	99	99	99	99	99	99
VCT	-	0.2	1-1i	...	33-4i	...	...	...	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1
SXM	...	...	0.1-1i	0.1-4	49-4i	36-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	0.1	1	1-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TTO	...	...	3-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCA	...	...	0.2-1i	...	54-4i	...	...	...	...	97-1	93-1	100-1	100-1	100-1	100-1
URY	...	...	5-1i	...	3-2	...	...	55-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	83-3i	100-1
VEN	8	2	21-1i	...	...	...	متقطع+1	...	...	...	...	99-3	...	90-3	97-3

الجدول 6: تتمّة

البلد أو الإقليم	أ مدى تعميم التعليم على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة				ب	ج النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتمتعون بهم للأمور التالية:			
	السياسات والأطر التعليمية	المناهج الدراسية	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	تقييم الطلاب	النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفاً كافياً على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	النسبة المئوية للمدارس التي تقدم تثقيفاً كافياً على المهارات الحياتية حول فيروس نقص المناعة البشرية / الإيدز	المواطنة العالمية	الإلمام بالعلوم
مؤشر أهداف التنمية المستدامة	4.7.1				4.7.2	4.7.4		4.7.5
السنة المرجعية	2017							
أوروبا وأميركا الشمالية								
ألبانيا	مرتفع	مرتفع	منخفض	مرتفع	95	...	...	...
أندورا	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	100	...	...	...
النمسا	متوسط	مرتفع	متوسط	...	...	...	...	...
بيلاروس	...	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	متوسط	مرتفع	منخفض	مرتفع	...	...	...	49-ع
برمودا	...	...	...	...	100-ع	...	...	...
البوسنة والهرسك	متوسط	متوسط	متوسط	...	...	...	...	...
بلغاريا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	19-ع	...	55-ع
كندا	...	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	28	...
كرواتيا	...	...	...	...	...	...	...	69-ع
الجمهورية التشيكية	مرتفع	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	...	...
الدانمرك	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	57-ع
إستونيا	متوسط	متوسط	متوسط	مرتفع	...	...	...	54-ع
فنلندا	متوسط	مرتفع	...	مرتفع	100ا	...	...	65-ع
فرنسا	مرتفع	متوسط	مرتفع	مرتفع	...	...	...	...
ألمانيا	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	...	57-ع
اليونان	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
هنغاريا	متوسط	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...
إيرلندا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	24	...
إيطاليا	...	...	...	...	...	...	24	62-ع
لاتفيا	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	...	41-ع
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	مرتفع	مرتفع	منخفض	مرتفع	...	...	...	54-ع
لوكسمبورغ	...	...	...	...	...	...	...	...
مالطا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	50-ع
موناكو	مرتفع	متوسط	متوسط	مرتفع	100+ا	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	مرتفع	مرتفع	...	...	...	...	...	42-ع
جمهورية مقدونيا الشمالية	مرتفع	مرتفع	...	مرتفع	...	...	...	...
النروج	...	...	...	...	...	...	24	64-ع
بولندا	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	...	...
البرتغال	مرتفع	مرتفع	...	مرتفع	...	...	...	...
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	100	...	...	...
رومانيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
الاتحاد الروسي	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	...	52-ع
سان مارينو	...	...	...	...	100	...	...	...
صربيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
سلوفاكيا	مرتفع	متوسط	متوسط	منخفض	...	...	...	...
سلوفينيا	...	...	...	...	...	...	...	60-ع
إسبانيا	مرتفع	مرتفع	متوسط	مرتفع	...	...	...	...
السويد	مرتفع	مرتفع	مرتفع	مرتفع	...	...	...	68-ع
سويسرا	...	...	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	21	...
الولايات المتحدة	...	...	...	...	...	...	30	...

رمز البلد	ي		ط				ح	ز	و	هـ			د			
	(000,000) المساعدة الإنمائية الرسمية بالدولار الأميركي		طلاب التعليم العالي الذين يتنقلون دولياً													
	تكاليف الطلاب المحتسبة	المنح الدراسية	العدد (000)		نسبة التنقل (٪)											
			الخارجون	الداخلون	الخارجون	الداخلون										
	4.ب.1						3.أ.4	2.أ.4	1.أ.4							
	2019															
ALB	28	7	18-ti	2	14-ti	2	...	49-t	7	49	51	98	63	74	53	
AND	...	...	2-ti	0.3	245-ti	41	...	...	100	100	100	100	100	100	100	
AUT	...	...	22-ti	75-t	5-ti	17-t	...	53-t	...	...	...	...	...	...	...	
BLR	35	3	23-ti	17-t	6-ti	4-t	...	42-t	...	100-t	87-t	100-t	100-t	100-t	100-t	
BEL	...	...	16-ti	54-t	3-ti	10-t	...	54-t	...	100-t	100-t	100-t	100-t	...	100-t	
BMU	...	...	2-ti	0.1-t	225-ti	10-t	...	...	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	...	...	
BIH	31	3	15-ti	6	16-ti	7	...	45-t	...	...	...	...	...	...	...	
BGR	...	...	25-ti	15-t	11-ti	6-t	...	56-t	...	...	...	...	...	...	...	
CAN	...	...	48-ti	225-t	3-ti	14-t	...	57-t	...	...	...	...	...	...	...	
HRV	...	...	10-ti	5-t	6-ti	3-t	...	42-t	...	...	...	...	...	...	...	
CZE	...	...	12-ti	45-t	4-ti	14-t	...	58-t	...	...	...	...	...	...	...	
DNK	...	...	6-ti	33-t	2-ti	11-t	...	61-t	...	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	
EST	...	...	4-ti	4-t	8-ti	10-t	...	55-t	...	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	
FIN	...	...	11-ti	24-t	4-ti	8-t	...	51-t	100i	100i	100i	100i	100i	100i	100i	
FRA	...	...	99-ti	230-t	4-ti	9-t	متأثرة+	49-t	...	99-2i	98-2i	100-t	100-t	100-t	100-t	
DEU	...	...	123-ti	312-t	4-ti	10-t	...	57-t	...	...	...	100-t	100-t	100-t	100-t	
GRC	...	...	39-ti	26-t	5-ti	3-t	متأثرة+	52-t	...	...	...	...	...	...	...	
HUN	...	...	13-ti	32-t	5-ti	11-t	...	47-t	...	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	
ISL	...	...	3-ti	1-t	19-ti	8-t	...	37-t	...	...	...	...	...	...	...	
IRL	...	...	15-ti	22-t	6-ti	10-t	...	59-t	...	...	...	...	...	...	...	
ITA	...	...	76-ti	107-t	4-ti	6-t	...	47-t	...	...	70-3i	100-3	100-3	100-3	100-3	
LVA	...	...	5-ti	8-t	6-ti	9-t	...	71-t	18-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	
LIE	...	...	1-ti	1-t	128-ti	88-t	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
LTU	...	...	10-ti	6-t	9-ti	5-t	...	48-t	...	...	...	...	...	...	...	
LUX	...	...	12-ti	3-t	164-ti	48-t	...	52-t	...	...	...	...	...	...	...	
MLT	...	...	1-ti	2	7-ti	10-t	...	63-t	...	...	...	...	...	...	...	
MCO	...	...	0.4-ti	0.2+t	39-ti	25+t	...	...	100+t	100+t	100+t	100+t	100+t	100+t	100+t	
MNE	3	1	5-ti	...	22-ti	...	...	45-t	...	...	...	...	...	...	...	
NLD	...	...	18-ti	104-t	2-ti	12-t	...	46-t	...	100	100	100	100	100	100	
MKD	11	2	6-ti	3-t	9-ti	5-t	...	23	...	...	...	...	...	...	...	
NOR	...	...	17-ti	12-t	6-ti	4-t	...	49-t	...	100+t	100+t	100+t	100+t	100+t	100+t	
POL	...	...	26-ti	54-ti	2-ti	4-ti	...	57-t	...	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	
PRT	...	...	15-ti	28-t	4-ti	8-t	...	39-t	...	100-t	100-t	100-t	100-t	100-t	100-t	
MDA	6	2	19-ti	5	22-ti	6	...	60-t	...	100	99	100	100	100	100	
ROU	...	...	38-ti	29-t	7-ti	5-t	...	67-t	...	...	...	...	...	...	...	
RUS	...	...	58-ti	262-t	1-ti	5-t	متقطع1+	63-t	...	...	...	...	...	...	...	
SMR	...	...	1-ti	1	129-ti	88	...	...	100	100	100	100	100	100	100	
SRB	23	9	16-ti	12	6-ti	5	...	43-t	...	...	...	...	...	...	...	
SVK	...	...	31-ti	12-t	22-ti	8-t	...	56-t	14-3i	100-3i	100-3i	100-3	100-3	100-3	100-3	
SVN	...	...	3-ti	3-t	4-ti	4-t	...	48-t	...	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	
ESP	...	...	42-ti	71-t	2-ti	3-t	...	44-t	...	100+t	100+t	100+t	100+t	100+t	100+t	
SWE	...	...	16-ti	31-t	4-ti	7-t	...	50-t	...	...	...	...	...	...	...	
CHE	...	...	16-ti	54-t	5-ti	18-t	...	56-t	...	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	100-3	
UKR	125	10	72-ti	55	4-ti	3	متأثرة+	52-t	64	94	79	100	81	...	...	
GBR	...	...	39-ti	452-t	2-ti	18-t	متقطع1+	62-t	...	...	...	...	...	...	...	
USA	...	...	84-ti	987-t	0.4-ti	5-t	...	57-t	...	...	...	...	...	...	...	

الجدول 7: الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وسيلة التنفيذ 4.ج – المعلّمون

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نموًّا والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول العام 2030

	التعليم ما قبل الابتدائي						التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي					
	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (٪)		أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (٪)	و مستوى راتب المعلم النسبي	ز النسبة المئوية للمعلمين الذي يتلقون تدريبًا أثناء الخدمة	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (٪)	و مستوى راتب المعلم النسبي	ز النسبة المئوية للمعلمين الذي يتلقون تدريبًا أثناء الخدمة
مؤشر أهداف التنمية المستدامة			1.ج.4	3.ج.4	6.ج.4				1.ج.4	3.ج.4	6.ج.4	5.ج.4	7.ج.4					1.ج.4	3.ج.4	6.ج.4	5.ج.4	7.ج.4
السنة المرجعية	2019						2019							2019								
المنطقة	المجموع	المتوسط												المتوسط								
العالم	11,579i	17i	87i	89i	...		32,646i	20	81i	92i	4-i	...	...	36,526i	13i	78i	92i	...	...	...		
أفريقيا جنوب الصحراء	801-i	26	69-i	45-2i	...		4,577i	37	65i	78i	6i	...	...	2,785-i	22i	51-3i	77-2i	...	...	...		
شمال أفريقيا وغرب آسيا	415i	16	88i	84-2i	...		2,827i	16	85i	93i	5i	...	89i	3,158i	11i	84i	97i	...	...	90i		
شمال أفريقيا	178i	25i	92i	85i	...		1,302	23	87i	98	5i	...	...	1,261i	17i	88i	98i	2i	...	83i		
غرب آسيا	237i	16	85i	83-2i	...		1,525i	14	86-3i	90-2i	5i	...	90i	1,897i	11	100i	96-2i	...	...	91		
وسط وجنوب آسيا	2,380	13i	92i	92	...		6,434	26	75	92	1-i	...	...	8,708	15	79	89	...	...	...		
وسط آسيا	217i	11i	82i	86i	...		285	22	98	94	5-2i	...	...	829	10	97	100	...	...	...		
جنوب آسيا	2,164	14i	88i	93	...		6,149	28	74	92	1-i	...	...	7,879	20	77	88	...	...	...		
شرق وجنوب شرق آسيا	4,007	17	97i	86	8i		10,703	18	98	95	5	1i	94i	10,367	13	95i	95	4i	...	98i		
شرق آسيا	3,013	15	97i	91	8i		7,094	16	96i	96	5	...	93i	7,413	12	93i	94	4i	...	98i		
جنوب شرق آسيا	994i	17	93i	74i	6i		3,609	22	97i	92	5i	1i	...	2,955i	17	95i	96i	...	...	97i		
أوقيانيا	62-i	14i	100i	100i	...		202-i	22	92i	96i	...	...	...	158i	15i	69i	92i	...	...	...		
أميركا اللاتينية والكاريبي	1,124i	19i	98i	76-4i	...		3,083i	17	83i	99i	...	...	...	3,912i	13	84-1i	98i	...	...	...		
الكاريبي	...	14i	98i	74i	...		169i	14	82	100	...	...	...	157i	10	72	98	...	...	...		
أميركا الوسطى	...	19	100i	93i	...		818	23	95i	98i	4i	1i	...	1,060	14	96i	99i	...	...	...		
أميركا الجنوبية	...	19i	...	...	...		1,472i	19i	94i	97i	...	1i	...	2,022i	17i	90i	93i	...	...	89i		
أوروبا وأميركا الشمالية	2,776i	12i	...	...	...		4,808i	13i	...	...	...	...	79i	7,311i	9i	...	...	...	...	95i		
أوروبا	2,171i	12i	...	...	...		2,882i	13i	...	...	...	...	78i	5,452i	9i	...	...	...	...	95i		
أميركا الشمالية	614-i	...	100i	100i	...		1,896-i	...	100i	100i	...	1i	91	1,842-i	...	100i	99i	...	...	89		
البلدان المنخفضة الدخل	402-i	27	66-i	53-2i	5i		2,829i	39	75i	85i	6i	...	...	1,695-i	27i	58-4i	86-3i	...	...	...		
البلدان المتوسطة الدخل	8,978	17i	86i	93i	...		24,135	22	84i	91	4i	...	...	27,621	15i	83i	91i	...	...	...		
الدخل المتوسط الأدنى	3,392	20i	89i	82-4i	...		10,668	27	75	88i	3-i	...	...	11,936	17i	76	88	...	...	...		
الدخل المتوسط الأعلى	5,586i	15i	84i	90i	...		13,467	17	96i	93	5i	...	...	15,685i	13	93i	93i	...	...	92i		
البلدان المرتفعة الدخل	2,191i	13i	...	...	...		5,682i	12i	99i	100i	...	...	88i	7,178i	10i	...	100i	...	...	95i		

أ عدد المعلمين في الفصول الدراسية.

ب نسبة الطلاب إلى المعلمين، حسب العدد .

ج النسبة المئوية للمعلمين الذين يتمتعون بالحدّ الأدنى من المؤهلات المطلوبة (تلقوا على الأقل الحد الأدنى من التدريب التربوي المنظم والمعترف به قبل الخدمة وأثناء الخدمة) لتدريس في مرحلة تعليمية معينة.

د نسبة المعلمين المؤهلين وفق المعايير الوطنية.

هـ معدل استنزاف المعلمين (٪).

و رواتب المعلمين الفعلية نسبةً إلى رواتب الموظفين القابلين للمقارنة [المصادر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؛ للمرحلة الثانوية: التقرير العالمي لرصد التعليم- المتوسط المرجح لبيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لبيانات التعليم الاعدادي والثانوي].

ز النسبة المئوية للمعلمين (في التعليم الابتدائي/ الإعدادي) الذين تلقوا تدريبًا أثناء الخدمة خلال الأشهر الإثني عشر الماضية.

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ما لم يُذكر خلاف ذلك. تشير البيانات إلى السنة الدراسية التي تنتهي في 2019، ما لم يُذكر خلاف ذلك.

تمثل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول التي توفرت بياناتها وقد تتضمن تقديرات للبلدان التي لم تتوفر فيها بيانات حديثة.

(-) مقدار صفر أو لا يذكر

(...) البيانات غير متوفرة أو الفئة غير قابلة للتطبيق

(± n) السنة المرجعية مختلفة (على سبيل المثال 2-: السنة المرجعية 2017 بدلاً من 2019)

(i) تقدير و/ أو تغطية جزئية

الجدول 7: تتمّة

البلد أو الإقليم	التعليم ما قبل الابتدائي					التعليم الابتدائي							التعليم الثانوي							رمز البلد
	أ	ب	ج	د	ه	أ	ب	ج	د	ه	و	ز	أ	ب	ج	د	ه	و	ز	
	(000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	نسبة الطلاب إلى المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	معدل استنزاف المعلمين (٪)	(000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	نسبة الطلاب إلى المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	معدل استنزاف المعلمين (٪)	مستوى راتب المعلم النسبي	النسبة المئوية للمعلمين الذين يتلقون تدريبًا أثناء الخدمة	(000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	نسبة الطلاب إلى المعلمين	النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	معدل استنزاف المعلمين (٪)	مستوى راتب المعلم النسبي	النسبة المئوية للمعلمين الذين يتلقون تدريبًا أثناء الخدمة	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة			4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6			4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6	4.ج.5	4.ج.7			4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6	4.ج.5	4.ج.7	
السنة المرجعية			2019					2019							2019					
أفريقيا جنوب الصحراء																				
أنغولا	12-3	63-3	...	72-3	...	96-3	...	...	63-3	15-3	...	...	76-3	27-3	51-4	52-3	...	...	...	AGO
بنين	5	31	25-1	100	25	53	41	71	100	6	...	...	90-3	11-3	18-3	69-3	...	...	...	BEN
بوتسوانا	...	...	...	...	...	15-4	24-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64-4i	BWA
بوركينا فاسو	5	21	43	71-2	8	82	39	89	96	8	1i	...	60	22	61	99	3	...	...	BFA
بوروندي	3	44	100-1	90	5-1	52	43	100	100	11-3	...	...	26	25	100-1	99	3-	...	...	BDI
الرأس الأخضر	1-1	16-1	30-1	30-1	...	3-1	21-1	99-1	94-1	4-1	...	...	3-1	15-1	96-1	93-1	13-1	...	...	CPV
الكاميرون	28	20	67-2	61-2	...	97	46	81-2	73-2	9-2	1-1i	...	115-3	19-3	53-4	54-3i	...	...	...	CMR
جمهورية افريقيا الوسطى	0.3-3	...	...	100-3	...	10-3	83-3	...	100-3	...	...	...	4-2	32-2	45-3	...	...	...	...	CAF
تشاد	1	26	24-3	83	...	45	55	...	80	...	...	...	23	23	44-3	51	...	...	...	TCD
جزر القمر	1-1	28-1	56-2	44-2	...	4-1	28-1	...	...	...	...	...	9-1	8-1	...	...	...	...	...	COM
الكونغو	...	...	...	...	...	28-1	28-1	...	...	...	...	...	26-1	...	...	...	...	...	...	COG
كوت ديفوار	10	20	100	100	...	96	42	100	7	...	...	...	77	29	100	100	...	...	...	CIV
جمهورية الكونغو الديمقراطية	18-1	26-1	13-1	100-1	...	544-1	31-1	92-1	100-1	...	...	...	378-1	...	58-1	100-1	...	...	...	COD
جيبوتي	0.2-1	...	...	100-1	...	2+1	30+1	100-1	100-1	3-2	...	...	2	...	100-4	100	6-1	...	...	DJI
غينيا الاستوائية	2-4	17-4	89-4	...	...	4-4	23-4	37-4	61-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
اريتريا	2-1	29-1	42-1	...	4-2	9-1	39-1	84-1	84-1	...	...	...	7-1	35-1	...	84-2	...	...	...	ERI
إسواتيني	...	...	...	...	...	9-1	26-1	88-2	92-1	...	1-2i	...	7-3	16-3	73-4	73-3	...	...	...	SWZ
إثيوبيا	23-2	...	...	100-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
غامبيا	3	36	69-2	69-2	19-1	10	37	88	88	...	...	...	8	...	96	96	...	...	...	GMB
غانا	62	30	59	55-1	...	169	27	62	60-1	...	...	...	188	15	77-1	77-1	...	...	...	GHA
غينيا	...	...	...	...	...	38-3	47-3	75-3	92-3	22-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GIN
غينيا- بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
كينيا	111-3	29-3	...	...	...	267-4i	...	...	...	...	...	...	199-4i	...	...	...	...	...	...	KEN
ليسوتو	3-3	18-3	100-4	100-4	...	11-2	33-2	87-3	83-3	...	...	...	5-2	25-2	89-3	91-3	...	...	...	LSO
ليبيريا	14-2	37-2	55-2	55-2	5-2	28-2	22-2	70-2	70-2	6-2	...	...	18-2	...	62-4	64-4	...	...	...	LBR
مدغشقر	41	22	44	99	...	127	37	15	100	...	...	...	82	18	20-1	85-1	...	...	...	MDG
ملاوي	32-4	42-4	...	100-4	...	83	55	...	100-1	...	...	...	15	68	...	58	...	...	...	MWI
مالي	7-1	20-1	...	100-1	...	65-1	38-1	...	...	...	...	...	58-2	...	...	...	...	...	...	MLI
موريتانيا	2-4	19-4	...	...	...	17	41	97	...	16	...	...	9	29	93	...	3	...	...	MRT
موريشيوس	2	12	100	100	1	6	15	100	100	4	1i	...	10	12	48	100	14	...	...	MUS
موزامبيق	...	...	...	...	...	121	57	98	100	...	...	...	33-2	37-2	85-4i	100-3	...	...	...	MOZ
ناميبيا	2-1	23-1	...	76-1	...	20-1	25-1	...	90-1	...	...	...	11-2	...	...	...	...	...	...	NAM
النيجر	6	32	36-1	94	2	67	40	62-1	99	2	...	...	29-1	...	...	100-1	12-2	...	...	NER
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
رواندا	7	41	50	89	10	44	57	95	99	3	...	...	30-2	...	58-2	80-2	5-2	...	...	RWA
سان تومي وبرينسيبي	1-4	...	28-4	...	...	1-2	31-2	27-2	...	...	...	...	1-3	...	36-4	26-4	...	...	...	STP
السنغال	12	22	38	100	...	65	34	75	100	-4-	...	...	56-4	...	72-4i	76-4	...	...	...	SEN
سيشيل	0.2	18	86	88	6	1	15	84	89	9	...	...	1	10	89	95	7	...	...	SYC
سيراليون	6	23	52	52	32	48	37	64	64	17	...	...	22-3	...	70-4	37-3	...	...	...	SLE
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
جنوب افريقيا	...	...	...	...	...	249-4	...	...	...	...	2-1i	...	192-3	...	100-3	80-4	...	...	91-1	ZAF
جنوب السودان	3-4	35-4	...	87-4	...	27-4i	...	...	84-4i	...	...	...	6-4i	...	...	64-4i	...	...	...	SSD
توغو	8+1	27+1	64+1	39+1	-+1	42+1	39+1	76+1	43+1	-+1	...	...	30+1	...	...	...	...	...	...	TGO
أوغندا	28-2	22-2	60-2	40-2	...	207-2	43-2	80-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UGA
جمهورية تنزانيا المتحدة	12	116	50-3	78	...	196	54	99-3	98	0.3-1i	...	...	106	22	...	91	...	...	...	TZA
زامبيا	...	...	...	...	...	78-2	42-2	99-2	94-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

الجدول 7: تتمّة

البلد أو الإقليم	التعليم ما قبل الابتدائي							التعليم الابتدائي							التعليم الثانوي							رمز البلد
	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)			أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	ز النسبة المئوية للمعلمين الذين يتلقون تدريبًا أثناء الخدمة		أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (%)	و مستوى راتب المعلم النسبي	ز النسبة المئوية للمعلمين الذين يتلقون تدريبًا أثناء الخدمة	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة			4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6					4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6	4.ج.5	4.ج.7					4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6	4.ج.5	4.ج.7	
السنة المرجعية			2019							2019									2019					
شمال أفريقيا وغرب آسيا																								
الجزائر	...	...	...	...	...			223	20	100-4	100	13-1	...	...			...	...	...	...	...	...	...	DZA
أرمينيا	8	6	82-2	100	...			7	21	74	100	31	...	55-3i			25	10	75	100	...	...	63-3i	ARM
أذربيجان	11	18	94	97	...			41	16	100	100	...	...	...			123	8	...	100	...	...	...	AZE
البحرين	2	14	100	100	5			9	12	100	100	9	...	91-4i			10	10	100	100	7	...	90-4i	BHR
قبرص	2-1	15-1	...	...	...			5-1	12-1	...	...	...	...	92-4i			7-1	8-1	...	...	...	...	92-1	CYP
مصر	60	25	83	100	...			531	25	85	100	3	...	...			594	16	83	100	3	...	83-4i	EGY
جورجيا	...	...	...	...	...			35	9	...	...	4	...	82-4i			39	7	...	...	...	...	94-1	GEO
العراق	...	...	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...	IRQ
إسرائيل	...	...	...	...	...			77-1	12-1	...	...	...	1	...			...	...	...	...	...	...	96-1	ISR
الأردن	8	16	100	100	-			70	16	100	100	-	...	...			58	14	100	100	21	...	58-4i	JOR
الكويت	9	8	75-4	74-4	...			33	8	79-4	77-4	...	...	85-4i			46	...	...	...	...	...	93-4i	KWT
لبنان	15	15	...	92	...			41	13	...	93	...	...	...			50-3	...	...	...	...	...	79-4i	LBN
ليبيا	...	...	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...	LBY
المغرب	...	...	...	...	...			172	26	100	100	1	...	15-4i			155	19	100	100	0.1	...	84-1i	MAR
عمان	4	20	100	100	...			28	10	100	100	...	...	89-4i			41	11	100	100	...	...	87-4i	OMN
فلسطين	9	16	100	36	6-1			22	23	100	68	5-1	2i	...			48	16	100	53	5-2	...	...	PSE
قطر	4	14	100	100	10-2			13	12	100	100	6	2i	91-4i			10	12	100	100	14	...	91-4i	QAT
المملكة العربية السعودية	23	17	100	100	...			231	15	100	100	...	...	85-4i			233	14	100	100	...	...	86-1	SAU
السودان	38-1	29-1	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...	SDN
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...	SYR
تونس	16-3	15-3	100-3	100-4	...			71-1	17-1	100-1	100-1	...	...	...			87-1	...	100-1	100-1	...	...	...	TUN
تركيا	84-1	18-1	...	...	...			297-1	17-1	...	...	...	...	95-1			688-1	16-1	...	...	...	...	93-1	TUR
الإمارات العربية المتحدة	8	27	100	100	...			30	19	100	100	...	...	97-1			53	10	100	100	...	...	98-1	ARE
اليمن	1-3	26-3	...	54-3	...			145-3	27-3	...	59-3	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...	YEM
وسط وجنوب آسيا																								
أفغانستان	...	...	...	...	...			134-1	49-1	...	79-1	...	...	...			92-1	33-1	79-1	...	...	...	...	AFG
بنغلادش	...	...	...	...	...			577-1i	...	50-2i	100-1i	5-3	...	...			407	39	61	...	1-2	...	...	BGD
بوتان	1+1	8+1	100+1	100+1	...			3+1	32+1	100+1	100+1	2-2	...	...			7-1i	11-1i	100-1i	100-1i	...	...	...	BTN
الهند	1,417	31	...	100	...			4,339	28	73	92	1-2	...	...			6,103	21	87	76	3-2	...	...	IND
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...			286-2	29-2	100-2	100-2	...	...	97-4i			299-2	19-2	98-2	100-2	...	...	97-4i	IRN
كازاخستان	...	...	...	...	...			90+1	17+1	100+1	100+1	7-2	...	94-4i			244+1	8+1	100+1	100+1	...	...	98-1	KAZ
قيرغيزستان	...	...	...	...	...			21	26	95-2	...	...	...	...			59	12	75-2	...	...	...	...	KGZ
المالديف	1	14	89-1	19	8-2			5	10	89	44	0.4-2	1i	...			4	5	94	75	...	...	...	MDV
نيبال	51	19	83	88	--2			201	20	97	97	--2	...	...			123	28	83	89	...	...	...	NPL
باكستان	...	...	...	...	...			514	46	77	...	...	...	...			655-1i	...	...	...	...	...	...	PAK
سري لانكا	35-1	13-1	87-1	87-1	...			78-1	22-1	83-1	83-1	1-2	1-1i	...			156-1	18-1	79-1	78-1	...	...	...	LKA
طاجيكستان	8-2	11-2	100-3	57-2	...			35-2	22-2	100-2	97-2	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...	TJK
تركمنستان	...	...	...	...	...			22	26	99	100	...	...	...			76	9	99	100	...	...	...	TKM
أوزبكستان	81	11	96	100	1-3			119	21	100	100	2-3	...	...			375	11	99	100	3-3	...	...	UZB
شرق وجنوب شرق آسيا																								
بروني دار السلام	1	15	64	100	8			4	10	87	100	4	...	...			5	8	90	92	5	...	...	BRN
كمبوديا	8	33	98	98	...			52	42	100	100	...	...	...			...	...	...	...	...	...	...	KHM
الصين	2,786	17	...	91	...			6,364	16	...	96	5	...	...			6,475	13	...	94	3	...	...	CHN
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...			74-1	20-1	...	100-1	...	...	...			124-1	...	...	100-1	...	...	...	PRK
هونغ كونغ، الصين	14	12	97	100	8			29	13	96	100	2	...	88-4i			31	11	96	100	4	...	99-1i	HKG
إندونيسيا	466-1i	13-1i	...	60-1i	...			1,772i	...	...	87i	...	...	51-4i			1,637-1	15-1	...	96-1	...	...	...	IDN
اليابان	102-1	28-1	...	...	...			423-1	15-1	...	...	...	...	93-1			637-1	11-1	...	...	...	...	89-1	JPN
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	12	18	90	42-1i	1-2			36	21	97	90-1i	2-2	...	...			39	17	98i	81-2i	...	...	...	LAO
ماكاو، الصين	1	14	99	100	5			2	14	99	100	0.5-1	...	...			3	10	93	100	5	...	99-1i	MAC
ماليزيا	62	16	97-1	100	14-1i			235	...	97	99	3	0.4-1i	...			229	11	93-1	95	1	...	99-1i	MYS
منغوليا	8	33	96	92	17			11	30	89	94	1	0.3-1i	...			22	13	87	94	5	...	...	MNG
ميانمار	10-1	15-1	81-1	100-1	...			218-1	24-1	95-1	91-1	12-1	1-1i	...			154-1	27-1	89-1	97-1	...	...	...	MMR
الفلبين	73	33	100	99	4			514	26	100	100	4	1-1i	...			451	25	100	100	2	...	...	PHL
جمهورية كوريا	99-1	13-1	...	...	...			166-1	16-1	...	...	...	1	99-1			230-1	13-1	...	...	...	...	98-1	KOR
سنغافورة	...	...	...	...	...			16-1	14-1	98-1	100-1	...	1-1i	96-4i			15-1	11-1	98-1	100-1	...	...	98-1	SGP
تايلند	...	...	...	...	...			378	13	100	100	...	...	...			229	26	100	100	...	...	91-4i	THA
تيمور- ليشتي	1	36	...	35	...			8	27	...	77	...	...	...			6	27	...	84	...	...	...	TLS
فييت نام	262	17	100	...	...			391	22	100	...	3	...	96-1			...	...	...	...	...	...	97-1	VNM

الجدول 7: تتمّة

البلد أو الإقليم	التعليم ما قبل الابتدائي					التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي					
	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (٪)	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (٪)	و مستوى راتب المعلم النسبي	ز النسبة المئوية للمعلمين الذين يتلقون تدريبًا أثناء الخدمة	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (٪)	و مستوى راتب المعلم النسبي	ز النسبة المئوية للمعلمين الذين يتلقون تدريبًا أثناء الخدمة	رمز البلد
مؤشر أهداف التنمية المستدامة			4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6			4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6	4.ج.5	4.ج.7			4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6	4.ج.5	4.ج.7	
السنة المرجعية	2019					2019							2019							
أوقيانيا																				
أستراليا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	88-ⁱ4	...	...	...	...	...	...	...	AUS
جزر كوك	-	19	100	100	...	0.1	17	100	100	...	...	...	0.1	15	100	100	...	...	...	COK
فيجي	...	...	...	...	...	6	20	92	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
كيريباس	...	...	...	...	...	1-2	25-2	73-3	100-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
ولايات ميكرونيزيا الموحّدة	0.1-3	...	99-3	78-3	...	1	23	100-3	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
ناورو	-	23	100-3	92	...	0.1	27	100-3	96	...	...	...	...	60	...	100	...	...	...	NRU
نيوزيلندا	15-1	8-1	...	...	...	26-1	15-1	...	...	...	1	87-ⁱ4	36-1	14-1	...	...	...	...	98-1	NZL
نييوي	3--	...	100-3	100-3	...	3--	...	92-3	100-3	...	...	...	4--	...	100-4	100-4	...	...	...	NIU
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
بابوا غينيا الجديدة	9-3	42-3	...	...	...	36-3	36-3	...	...	...	...	...	15-3	34-3	...	...	...	...	...	PNG
ساموا	0.4	10	100-1	100-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
جزر سليمان	2	29	...	26-2	11	4	25	82	82	1	...	...	2-4	...	76-4	84-4	...	...	...	SLB
توكيلاو	-	6	83	100	...	-	8	57	86	...	...	...	-	7	21	79	...	...	...	TKL
تونغا	0.2-4	11-4	...	...	...	1-4	22-4	92-4	92-4	...	...	...	1-4	15-4	59-4	80-4	...	...	...	TON
توفالو	0.1	12	100	100	...	0.1	16	78	100	...	...	...	0.1	8	61	100	...	...	...	TUV
فانواتو	1-4	16-4	46-4	52-4	...	2-4	27-4	...	72-4	...	...	...	1-4	21-4	...	79-4	...	...	...	VUT
أميركا اللاتينية والكاريبي																				
أنغيلا	-	32	...	...	...	0.2	10	...	...	...	...	...	0.1	9	...	...	...	...	...	AIA
أنتيغوا وبربودا	0.4-4	...	65-4	100-4	...	1-1	12-1	53-1	100-1	...	...	...	1-1	9-1	48-1	98-1	...	...	...	ATG
الأرجنتين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARG
أروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
جزر الباهاما	0.2-1	21-1	82-2	82-2	...	2-1	19-1	90-1	90-1	...	...	...	2-1	12-1	83-1	83-1	...	...	...	BHS
بربادوس	0.3	15	72	100	...	1	14	75	100	...	1ⁱ	...	1	18	52	100	...	...	...	BRB
بليز	0.4	17	52	48	...	3	19	73-3	27-3	...	1ⁱ	...	2	17	66	33	...	...	...	BLZ
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	11-1	...	83-1	...	5-1	77-1	...	90-1	...	5-1	1-ⁱ1	...	67-1	...	89-1	...	3-1	...	...	BOL
البرازيل	318-1	16-1	...	...	...	799-1	20-1	...	...	...	...	...	1,380-1	17-1	...	...	...	...	87-1	BRA
الجزر البريطانية العذراء	0.1-3	...	...	...	...	0.2-1	10-1	95-1	100-1	...	...	...	0.2-1	7-1	99-1	100-1	...	...	...	VGB
جزر كايمان	...	...	...	...	...	0.3-1	16-1	100-1	100-1	...	...	...	0.3-1	11-1	100-1	100-1	...	...	...	CYM
شيلي	25-1	25-1	...	99-2	...	88-1	17-1	...	99-3	1	1	64-ⁱ4	84-1	18-1	...	100-2	...	...	87-1	CHL
كولومبيا	49	37	...	...	...	185	23	97	97	...	...	...	188	26	99	99	...	...	91-1	COL
كوستاريكا	12	12	90	97	1	43	12	95	98	2	1ⁱ	...	38	13	97	99	10	...	...	CRI
كوبا	...	...	...	...	...	81	9	100	74	1	...	...	80	10	100	74	3	...	...	CUB
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
دومينيكا	0.1	12	43	39-3	...	1	12	63	100-3	...	...	...	0.5	10	45	52-3	...	...	...	DMA
الجمهورية الدومينيكية	18	19	90-1	90-1	...	66	20	95-1	95-1	1	3ⁱ	...	53	18	83-4	83-4	...	...	96-1ⁱ	DOM
إكوادور	33-1	19-1	...	89-1	9-1	80-1	24-1	...	89-1	7-1	1-ⁱ1	...	92-1	21-1	93-1	...	7-1	...	...	ECU
السلفادور	8-1	28-1	95-1	100-1	4-1	25-1	27-1	95-1	100-1	9-2	1-ⁱ1	...	19-1	28-1	100-1	92-1	4-1	...	...	SLV
غرينادا	0.3-1	12-1	38-1	36-3	3-1	1-1	16-1	63-1	100-1	7-1	...	...	1-1	13-1	46-1	100-1	7-1	...	...	GRD
غواتيمالا	...	...	...	...	...	116	20	...	...	...	...	...	98	12	...	...	...	...	...	GTM
غويانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
هندوراس	12	19	...	...	...	44	25	...	...	4-3	2ⁱ	...	47	15	...	...	...	...	...	HND
جامايكا	10	11	100	100	3-1	11	21	100	100	13-1	...	...	13	16	100	100	14-1	...	...	JAM
المكسيك	238-1	21-1	85-1	...	...	572-1	25-1	95-1	...	...	1	...	834-1	17-1	96-1	...	...	...	89-1	MEX
مونتسيرا	-	6	69	100	1--	-	15	76	100	10-1	...	...	-	9	46	100	1--	...	...	MSR
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
بنما	6-2	15-2	100-2	100-3	...	19-2	22-2	99-2	90-2	...	...	...	24-2	14-2	...	84-2	...	...	96-1ⁱ	PAN
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRY
بيرو	89	19	...	...	...	213	17	...	...	...	...	...	209	14	91-1	82-1	...	...	96-1ⁱ	PER
سانت كيتس ونيفس	0.2-4	...	100-4	...	...	0.4-3	14-3	72-3	99-3	14-4	...	...	1-3	8-3	62-3	100-3	5-4	...	...	KNA
سانت لوسيا	1-3	...	...	...	...	1	15	88	100	...	...	...	1	11	72	98	...	...	...	LCA
سانت فنسنت وجزر غرينادين	0.4-1	8-1	...	...	...	1-1	14-1	61-1	27-1	...	...	...	1-1	14-1	58-4	54-1	...	...	...	VCT
سانت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
سورينام	1	24	100-1	98-1	...	5	13	99-1	98-1	...	...	...	5-4	...	71-4	60-4	...	...	...	SUR
ترينيداد وتوباغو	2	13	76	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
جزر تركس وكايكوس	1--	43-1	...	...	...	0.2-1	18-1	43-1	55-1	...	...	...	0.2-1	10-1	98-4	90-1	...	...	...	TCA
أوروغواي	...	...	...	...	...	28-1	11-1	100-1	100-1	...	1-ⁱ1	...	...	...	...	...	...	...	...	URY
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN

الجدول 7: تتمّة

البلد أو الإقليم	التعليم ما قبل الابتدائي					التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي						رمز البلد
	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (٪)	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (٪)	و مستوى راتب المعلم النسبي	ز النسبة المئوية للمعلمين الذين يتلقون تدريبًا أثناء الخدمة	أ (000) عدد المعلمين في الفصول الدراسية	ب نسبة الطلاب إلى المعلمين	ج النسبة المئوية للمعلمين المدربين في الفصول الدراسية	د النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية	هـ معدل استنزاف المعلمين (٪)	و مستوى راتب المعلم النسبي	ز النسبة المئوية للمعلمين الذين يتلقون تدريبًا أثناء الخدمة	
مؤشر أهداف التنمية المستدامة			4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6			4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6	4.ج.5	4.ج.7			4.ج.1	4.ج.3	4.ج.6	4.ج.5	4.ج.7	
السنة المرجعية	2019					2019							2019							
أوروبا وأميركا الشمالية																				
ألبانيا	5	16	86-١	68	0.4	10	17	90-١	88	3	1i	...	24	11	...	97-٢	4	10	...	98-١i
أندورا	0.2	13	100	100	2	0.4	11	100	100	7	...	...	1	8	100	100	10	...	...	...
النمسا	24	...	...	...	...	32	...	...	...	...	...	...	74	...	...	...	...	...	...	99-١
بيلاروس	44-١	8-١	93-١	46-١	2-١	22-١	19-١	100-١	100-١	6-١	...	...	76-١	9-١	97-١	100-١	...	...	...	...
بلجيكا	36-١	12-١	...	...	...	73-١	11-١	...	...	...	...	74-4i	132-١	9-١	...	...	...	...	...	94-١
برمودا	0.1-3	...	100-3	100-3	...	0.4-3	...	100-3	100-3	...	...	...	1-3	...	100-3	99-3	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	2	14	...	...	...	9	17	...	...	...	...	...	27	9	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	18-١	12-١	...	...	...	19-١	14-١	...	...	...	...	59-4i	39-١	13-١	...	...	...	...	...	96-١
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88-4i	...	...	...	...	...	...	...	79-4i
كرواتيا	9-١	12-١	...	...	...	12-١	13-١	...	...	...	...	88-4i	52-١	6-١	...	...	...	...	...	98-١
الجمهورية التشيكية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	78-4i	...	...	...	...	...	...	...	97-١
الدانمرك	32-١	5-١	...	...	...	47-١	10-١	...	...	...	...	91-١	54-١	10-١	...	...	...	...	...	94-١
إستونيا	...	...	...	...	...	8-١	11-١	...	...	...	...	...	9-١	10-١	...	...	...	...	...	98-١
فنلندا	20	...	...	...	...	27	...	...	...	1	...	42-4i	40	...	...	...	...	0.76	...	93-١
فرنسا	117	...	...	...	...	247	...	...	...	1	...	96-١	458	...	...	...	...	0.73	...	83-١
ألمانيا	311-١	8-١	...	...	...	245-١	12-١	...	...	1	...	73-4i	587-١	12-١	...	...	...	...	...	97-١i
اليونان	15-١	10-١	...	...	...	71-١	9-١	...	...	1	...	...	79-١	9-١	...	...	...	...	...	...
هنغاريا	26-3	...	...	...	...	37-3	...	...	...	1	...	54-4i	81-3	...	...	...	...	...	...	95-١
آيسلندا	3-١	5-١	...	...	...	3-١	10-١	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96-١
إيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79-4i	...	...	...	...	...	...	...	83-4i
إيطاليا	131-١	11-١	...	...	...	253-١	11-١	...	...	...	...	62-4i	461-١	10-١	...	...	...	...	...	93-١
لاتفيا	9	...	100-١	...	...	11	...	100-١	...	...	...	...	13	...	100-١	...	...	...	...	99-١
ليختنشتاين	0.1-١	8-١	...	...	...	0.3-١	8-١	...	...	...	...	...	0.3-١	9-١	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	11-١	9-١	...	...	...	9-١	14-١	...	...	...	...	84-4i	30-١	8-١	...	...	...	...	...	99-١
لوكسمبورغ	2-١	10-١	...	...	...	5-١	8-١	...	...	...	...	...	5-١	9-١	...	...	...	...	...	...
مالطا	1-٢	...	...	...	...	2-٢	...	...	...	...	...	...	4-٢	...	...	...	...	...	...	91-١
موناكو	0.1+١	18+١	86+١	100+١	7-٢	0.2+١	11+١	75+١	99+١	4+١	...	...	0.5+١	7+١	81+١	98+١	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هولندا	31	...	...	...	...	101	...	...	...	1	...	65-4i	115	...	...	...	...	0.95	...	98-١
جمهورية مقدونيا الشمالية	...	...	...	...	...	7-١	15-١	...	...	...	...	...	19-١	8-١	...	...	...	...	...	...
النروج	16	...	...	...	...	51	...	...	...	1	...	52-4i	51	...	...	...	...	0.77	...	94-١
بولندا	107	...	...	...	...	253	...	...	...	1	...	99-4i	258	...	...	...	...	0.61	...	...
البرتغال	15-١	16-١	...	...	...	51-١	12-١	...	...	...	...	71-4i	83-١	9-١	...	...	...	...	...	88-١
جمهورية مولدوفا	11	12	100	90	...	8	18	100	99	...	...	...	22	10	100	98	...	...	...	...
رومانيا	35-١	15-١	...	...	...	49-١	19-١	...	...	...	...	...	124-١	12-١	...	...	...	...	...	89-١
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	322-١	22-١	99-1i	...	...	...	97-4i	...	...	...	...	...	...	...	98-١
سان مارينو	0.1	6	98	...	...	0.2	7	90	...	...	...	...	0.3	6	...	100	...	...	...	...
صربيا	14	12	...	100	...	19	14	...	100	...	...	84-4i	67	8	...	100	...	...	...	...
سلوفاكيا	14-١	12-١	...	...	...	15-١	16-١	...	...	...	...	57-4i	40-١	11-١	...	...	...	...	...	92-١
سلوفينيا	7-١	9-١	...	...	...	9-3	...	...	...	1	...	80-4i	15-3	...	...	...	...	...	...	98-١
إسبانيا	99	...	100-١	100-١	...	236	...	100-١	100-١	1	...	95-١	304	...	...	100-١	100-١	1.03	...	92-١
السويد	83-١	6-١	...	...	...	70	...	...	...	1	...	96-١	75	...	...	...	...	0.79	...	95-١
سويسرا	15-١	12-١	...	...	...	52-١	10-١	...	...	...	...	...	63-١	10-١	...	...	...	...	...	...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	108	16	89	...	...	...	...	312	8	93-١	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	28-١	63-١	...	...	...	279-١	18-١	...	...	...	...	...	369-١	17-١	...	...	...	...	...	100-١i
الولايات المتحدة	613-٢	...	...	...	...	1,769-٢	...	...	...	1	...	93-4i	1,695-٢	...	...	...	...	...	...	98-١



تلتحق ريما البالغة من العمر 13 سنًا بمدرسة في بيت لحم، في فلسطين. غالبًا ما يتعطّل تعليمها لكنها لا تفقد أبدًا الأمل ببناء مستقبل أفضل.

مصدر الصورة: Jonathan Hyams/Save the Children

الجداول الخاصة بالمعونة

المقدّمة

تُستمدّ البيانات الواردة في الجداول الأربعة التالية حول المساعدات الإنمائية الرسمية من قاعدة بيانات الإحصاءات الإنمائية الدولية الصادرة عن منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهي قاعدة بيانات تسجّل المعلومات التي توفّرها سنوياً كلّ البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فضلاً عن عدد متزايد من الجهات المانحة غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية. وقد استُمدت الأرقام الخاصة بالمساعدات الإنمائية الرسمية من قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية، بينما استُمدت الأرقام الخاصة بالمساعدات المُخصّصة للتعليم من نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة، وهو عبارة عن قاعدة بيانات للمشاريع الفردية. ترد الأرقام في قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية وقاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي للعام 2019. ويمكن الاطّلاع على قاعدتَي البيانات هاتين عبر الرابط التالي: www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm

في العام 2019، تغيّرت المنهجية المُعتمدة لتحديد المساعدات الإنمائية الرسمية:

- مقاربة التدفّقات النقدية، المُستخدمة في الجداول 2 إلى 4، تتضمّن كلاً من المنح والقروض التي (أ) يقدّمها القطاع الرسمي، و(ب) يكون تعزيز التنمية الاقتصادية والرفاه هدفها الرئيسي، و(ج) تكون شروطها المالية ميسَّرة)تتضمّن عنصر منحة من 25٪ على الأقلّ في حال تقديم قرض).
- مقاربة مكافىء المنح الجديدة، المُستخدمة في الجدول 1، تحتسب المنح فقط وعنصر المنحة في القروض الميسّرة ضمن المساعدات الإنمائية الرسمية.

يرد المسرد الخاص بلجنة المساعدة الإنمائية الذي يضمّ المصطلحات والمفاهيم على الرابط التالي: www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm

الجهات المتلقّية والجهات المانحة للمعونة

تتألّف قائمة الجهات المتلقّية للمساعدات الإنمائية الرسمية، التي وضعتها لجنة المساعدة الإنمائية، من كلّ البلدان المنخفضة والمتوسّطة الدخل وفقاً لتصنيف البنك الدولي للبلدان بحسب مستوى الدخل. لمزيد من المعلومات، أنظر: www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/historyofdaclistsofaidrecipientcountries.htm

الجهات المانحة الثنائية هي البلدان التي تقدّم المساعدات الإنمائية إلى البلدان المتلقّية مباشرةً. ومعظم هذه الجهات أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية. تسهم الجهات المانحة الثنائية أيضاً إسهاماً كبيراً في تمويل الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف من خلال مساهمات تُسجَّل كمساعدات إنمائية رسمية متعددة الأطراف.

الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف هي مؤسّسات دولية حكومية تضطلع بالكثير من أنشطتها أو بكل أنشطتها لدعم التنمية والبلدان المتلقّية للمعونة. وتضمّ هذه الجهات البنوك الإنمائية المتعدّدة الأطراف (مثل البنك الدولي، وبنوك التنمية الإقليمية) ووكالات الأمم المتّحدة والوكالات الإقليمية.

- تشير عبارة "التدفّقات المالية الثنائية" إلى تعاقد جهة مانحة ثنائية مع جهات مانحة متعدّدة الأطراف لتنفيذ برنامج ما.
- تشير عبارة "التدفّقات المالية المتعدّدة الأطراف" إلى مساهمات الجهات المانحة الثنائية الأطراف التي تُجمع مع مساهمات أخرى وتُصرف وفقاً لتقدير الجهة المانحة المتعدّدة الأطراف لتمويل برامجها وتكاليف عملها.

للاطّلاع على قائمة الجهات المانحة الثنائية والمتعدّدة الأطراف، أنظر الصفحة الخاصة بالجهات المانحة عبر الرابط التالي: www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-CRS-CODES.xls

الجدول 1: المساعدات الإنمائية والإنسانية

تشمل المساعدات الإنمائية الرسمية المساعدات الإنمائية الثنائية والمتعدّدة الأطراف المخصّصة للقطاعات، فضلاً عن المساعدات غير المخصّصة بحسب القطاع (كالمساعدات المقدّمة لدعم الميزانية العامة، والمساعدة الإنسانية، وتخفيف أعباء الدين). وترد مصروفات المساعدات الإنمائية الرسمية كالتالي:

- مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية
  - من حيث الحجم، بملايين الدولارات الأميركية
  - كحصّة من إجمالي الدخل القومي
- المساهمات إلى الجهات المانحة المتعدّدة الأطراف (كمجموعة فرعية من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية)
  - من حيث الحجم، بملايين الدولارات الأميركية
  - كحصّة من مجموع مصروفات المساعدات الإنمائية الرسمية.

تشكّل المساعدة الإنسانية المبلّغ عنها مجموعة فرعية من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية من قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة التابعة لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي. وقد تمّ تقديرها من خلال استخدام مقاربة التدفّقات النقدية.

الجدولان 2 و3: المساعدات الإنمائية المخصّصة للتعليم حسب الجهة المانحة والجهة المتلقّية

المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم هي المساعدات المُسجّلة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة كمخصّصات مباشرة لقطاع التعليم. ويمكن التمييز بين أربعة مستويات من التعليم:

- التعليم الأساسي الذي يغطّي التعليم الابتدائي، وتعليم المهارات الحياتية الأساسية للشباب والبالغين، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة؛
- التعليم الثانوي، ويشمل التعليم الثانوي العام والتدريب المهني؛
- التعليم ما بعد الثانوي الذي يغطّي التعليم العالي، علاوةً على التدريب التقني والإداري المتقدّم؛
- التعليم بدون تحديد المستوى الذي يشير إلى أي نشاط من الأنشطة التي لا يمكن إدراجها في باب تنمية مستوى محدّد من مستويات التعليم فقط، لا سيّما مثلاً البحوث التربوية وإعداد المعلّمين. وكثيراً ما يُدرج دعم برنامج التعليم العام في هذه الفئة الفرعية.

مجموع المساعدات المخصّصة للتعليم يضيف عنصر دعم الميزانية العامة إلى المساعدات المباشرة (أي المساعدات المقدّمة إلى الحكومات من دون تخصيصها لمشاريع أو قطاعات محدّدة). يرد هذا المجموع كالتالي:

- مجموع المساعدات المخصّصة للتعليم: المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم + 20٪ من المساعدات المقدّمة لدعم الميزانية العامة.
- مجموع المساعدات المخصّصة للتعليم الأساسي: المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم الأساسي + 50٪ من المساعدات المخصّصة للتعليم "بدون تحديد المستوى" + 10٪ من المساعدات المخصّصة لدعم الميزانية العامة.
- مجموع المساعدات المخصّصة للتعليم الثانوي: المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم الثانوي + 25٪ من المساعدات المخصّصة للتعليم "بدون تحديد المستوى" + 5٪ من المساعدات المقدّمة لدعم الميزانية العامة.
- مجموع المساعدات المخصّصة للتعليم ما بعد الثانوي: المساعدات المباشرة المخصّصة للتعليم ما بعد الثانوي + 25٪ من المساعدات المخصّصة للتعليم "بدون تحديد المستوى" 5+٪ من المساعدات المقدّمة لدعم الميزانية العامة.

تُحتسب حصّة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية باستخدام مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية كما ترد في الجدول 1.

الجدول 4: المساعدة الإنمائية المخصّصة للتعليم حسب الجهة المانحة – الجهات الثلاث المتلقّية الكبرى للمساعدة

يورد هذا الجدول مبالغ المساعدات التي تقدّمها الجهات المانحة الثنائية والمتعدّدة الأطراف للتعليم والتعليم الأساسي وحصّتها، كما هي مخصّصة للجهات الثلاث الرئيسية المتلقّية للمساعدة من جانب كل جهة مانحة.

الجدول 1: المساعدات الإنمائية والإنسانية

الجهة المانحة	****المساعدات الإنمائية الرسمية المصروفات																				****مجموع المساعدات الإنسانية			
	المجموع								من بينها مساهمات الى جهات متعددة الأطراف															
	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019				(%) كحصة من إجمالي الدخل القومي				بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019				كحصة من مجموع المصروفات الصافية (%)				بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019							
	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020
أستراليا	2903	3021	2888	2582	0.23	0.23	0.21	0.19	596	574	660	612	21	19	23	24	197	176	222	91				
النمسا	1287	1129	1230	1237	0.30	0.26	0.28	0.31	...	660	783	736		59	64	57	60	26	38	55				
بلجيكا	2275	2229	2175	2235	0.45	0.44	0.42	0.48	924	946	1041	1245	41	43	49	57	171	183	154	215				
كندا	4411	4657	4725	5091	0.26	0.27	0.26	0.30	1196	1142	1495	1218	27	25	33	25	653	658	561	599				
الجمهورية التشيكية	330	301	309	293	0.15	0.13	0.13	0.13	243	202	213	223	74	67	69	76	8	17	16	16				
الدانمارك	2468	2470	2554	2567	0.74	0.71	0.71	0.73	729	744	784	917	30	30	31	36	349	343	412	363				
فنلندا	1116	950	1131	1223	0.42	0.36	0.42	0.47	500	491	529	604	45	52	48	49	69	49	55	86				
فرنسا **	10857	11652	12211	13545	0.36	0.45	0.43	0.60	...	5240	4790	4804		43	38	34	82	104	156	121				
ألمانيا	25181	24210	24198	27511	0.67	0.63	0.61	0.74	...	6021	5617	6237		24	23	22	2716	2565	2166	2877				
اليونان	312	276	368	235	0.16	0.13	0.18	0.13	228	239	225	230	73	87	61	98	13	6	4					
هنغاريا	154	278	312	424	0.11	0.21	0.21	0.27	113	152	153	218	74	55	49	52	0	7	10	16				
آيسلندا	64	68	61	66	0.28	0.28	0.25	0.29	13	12	10	12	21	18	16	18	4	6	5	2				
إيرلندا	857	910	973	933	0.32	0.31	0.32	0.31	353	394	405	445	41	43	42	48	118	122	120	116				
إيطاليا	5926	4957	4373	4062	0.30	0.24	0.21	0.23	2911	2826	2975	2980	49	58	70	71	269	224	116	138				
اليابان	15744	14429	15588	15777	0.23	0.20	0.22	0.26	3263	3471	3794	2987	30	39	36	25	778	600	495	391				
الكويت*	...	823	394	...		0.17	0.25		...	...	1	...		0	0		10							
لوكسمبورغ	446	464	472	428	1.00	0.98	0.03	1.02	126	127	110	139	28	27	23	32	57	60	60	55				
هولندا	5238	5526	5292	5143	0.60	0.61	0.59	0.59	1492	1827	1867	1708	29	33	35	33	300	282	208	336				
نيوزيلندا**	431	542	555	526	0.23	0.28	0.28	0.27	76	91	99	97	18	17	18	18	35	38	33	31				
النروج	4117	3919	4298	4660	0.99	0.94	1.03	1.11	996	947	983	1154	24	24	23	25	537	473	526	525				
بولندا	722	743	777	785	0.13	0.13	0.14	0.14	470	506	553	584	67	69	73	76	47	35	19	19				
البرتغال	409	397	410	367	0.18	0.17	0.16	0.16	274	247	264	238	70	66	69	68	13	7	10	6				
جمهورية كوريا	2079	2206	2463	2251	0.14	0.14	0.15	0.14	566	584	606	486	27	26	24	21	94	122	124	139				
رومانيا*	...	244	254	298		0.11	0.10	0.13	...	186	190	228		76	75	77	6	8	9	5				
الاتحاد الروسي*	...	1007	1227	...		0.06	0.07		...	374	535	...		37	44									
المملكة العربية السعودية*	1978	4361	1944	1454		0.61	0.26	0.20	328	28	33	44	17	1	3	3	64	779	717	546				
سلوفاكيا	124	134	116	135	0.13	0.13	0.11	0.14	87	103	94	99	70	77	81	73	1	0	2	1				
سلوفينيا	79	81	88	86	0.16	0.16	0.17	0.17	53	53	57	58	67	65	65	67	2	2	2	2				
إسبانيا	2607	2780	2944	2891	0.19	0.18	0.19	0.22	...	1810	1906	1919		73	70	72	62	60	69	101				
السويد	5287	5663	5205	6095	1.02	1.07	0.96	1.13	1649	2041	1736	2660	31	36	33	44	450	466	490	519				
سويسرا	3133	3049	3099	3371	0.47	0.44	0.42	0.50	805	753	739	828	26	25	24	23	336	319	329	556				
تركيا*	...	8363	8667	8773		1.10	1.15	1.12	...	174	198	96		2	2	1	6207	7139	7574	8024				
الإمارات العربية المتحدة*	...	3790	2240	1651		0.99	0.61	0.45	...	74	112	23		2	4	1	394	1176	537	393				
المملكة المتحدة **	17727	18961	19377	17434	0.70	0.70	0.70	0.72	6008	6891	6303	5998	37	37	33	37	1876	1698	1965	1532				
الولايات المتحدة	36740	34762	33492	35071	0.18	0.16	0.15	0.16	4928	3922	4167	6083	14	11	13	18	7271	7214	8167	8735				
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	15283	15802	14937	18730					360	346	353	243	2	2	2	1	2114	1935	2132	2491				
المجموع*	**170715**	**186390**	**183077**	**189542**	**0.34**	**0.33**	**0.31**	**0.36**	**89053**	**90720**	**90246**	**96422**	**24**	**25**	**25**	**25**	**23263**	**24980**	**25381**	**26631**				

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2021)

* ليست من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية ولكنها مدرجة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.

** تشمل الأموال التي صُرفت على الأقاليم ما وراء البحار.

*** تشمل مساعدات إنمائية رسمية واردة من جهات مانحة ثنائية ومتعددة الأطراف غير تلك المدرجة أعلاه.

**** تمّ احتساب مصروفات المساعدات الإنمائية الرسمية والمساهمات الخاصة بالمساعدات المتعددة الأطراف باستخدام منهجية مكافىء المنح الجديدة، باستثناء المساعدة الإنسانية.
تم احتساب الحصص من إجمالي الدخل القومي والحصص من مجموع المصروفات الصافية باستخدام منهجية التدفقات النقدية السابقة.

(...)البيانات غير متاحة.

الجدول 2: المساعدات الإنمائية المخصّصة للتعليم حسب الجهة المانحة

الجهة المانحة	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية				المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة				حصة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم			
	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	
	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019				بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019				٪			
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
أستراليا	208	180	121	95	45	34	43	51	207	178	85	57	25	32	10	10	58	53	22	19
النمسا	154	160	3	5	18	19	133	135	154	160	2	3	17	18	49	49	2	3	12	12
بلجيكا	109	115	20	23	36	35	53	57	109	115	15	15	33	31	16	15	19	20	33	31
كندا	230	279	114	150	66	77	50	52	228	278	61	99	40	52	11	15	49	54	29	28
الجمهورية التشيكية	8	8	1	1	1	1	6	7	8	8	0	1	1	0	21	20	13	13	12	8
الدانمرك	123	87	76	43	20	18	26	26	121	87	38	9	1	1	12	9	62	49	17	21
فنلندا	45	52	28	33	7	10	10	9	45	52	19	21	3	4	15	14	62	63	16	20
فرنسا**	1301	1416	155	215	180	257	966	945	1221	1318	104	121	154	210	20	20	12	15	14	18
ألمانيا	2473	2845	365	470	492	554	1617	1821	2422	2775	167	252	393	445	18	20	15	17	20	19
اليونان	2	2	1	1	0	0	1	0	2	2	1	1	0	0	55	45	65	81	0	0
هنغاريا	61	101	3	4	1	3	57	95	61	101	1	0	0	1	55	70	6	4	2	3
آيسلندا	0	5	0	3	1	1	0	1	0	5	0	1	0	0	1	15	60	63	20	20
إيرلندا	42	46	26	30	8	6	7	10	42	46	20	24	5	3	16	16	63	65	20	14
إيطاليا	118	137	45	39	22	25	50	73	118	137	21	14	10	13	16	18	38	28	19	18
اليابان	656	782	191	243	116	128	350	411	588	722	72	109	56	61	6	6	29	31	18	16
الكويت*	199	28	66	14	59	7	73	7	199	28	0	0	26	0	10	4	33	50	30	25
لوكسمبورغ	51	50	11	15	37	31	3	4	51	50	7	10	35	29	22	20	21	30	72	63
هولندا	178	99	114	19	17	8	47	72	178	99	111	17	15	7	7	4	64	19	9	8
نيوزيلندا**	74	72	16	15	4	5	54	52	69	69	12	11	2	3	23	21	22	21	5	7
النروج	347	347	265	271	37	34	46	42	344	343	232	242	21	20	16	14	76	78	11	10
بولندا	90	134	2	2	1	1	87	131	90	134	2	1	0	0	42	65	3	2	1	0
البرتغال	55	63	13	14	10	10	33	40	55	63	0	0	3	3	47	55	24	22	17	15
جمهورية كوريا	214	250	67	69	50	76	97	104	214	250	55	54	44	68	14	15	31	28	23	30
رومانيا*	46	52	2	0	4	4	40	48	46	52	0	0	3	4	96	97	4	0	9	7
الاتحاد الروسي*		16		8		4		4		6		3		2		11		50		27
المملكة العربية السعودية*	907	329	393	86	205	43	309	200	410	255	2	5	9	3	60	33	43	26	23	13
سلوفاكيا	4	3	1	1	1	1	2	2	4	3	1	0	1	1	32	27	24	15	20	22
سلوفينيا	11	14	0	0	0	1	11	13	11	14	0	0	0	1	57	60	0	0	3	8
إسبانيا	59	58	23	21	17	18	20	19	59	58	9	9	10	12	12	11	38	36	28	31
السويد	155	140	94	85	19	16	41	38	155	140	75	68	9	8	6	6	61	61	12	12
سويسرا	133	138	49	55	58	57	26	27	131	137	31	34	50	47	10	10	37	40	44	41
تركيا*	371	433	16	61	9	33	345	339	366	429	4	2	3	4	38	53	4	14	2	8
الإمارات العربية المتحدة*	479	230	233	105	115	53	131	72	81	78	5	4	2	2	53	26	49	46	24	23
المملكة المتحدة**	911	1017	472	560	204	229	235	228	911	1017	318	423	128	160	10	11	52	55	22	22
الولايات المتحدة	1665	1423	1393	1119	57	108	215	196	1637	1406	1345	1052	33	75	9	9	84	79	3	8
*****مجموع المساعدات الثنائية**	**11491**	**11195**	**4382**	**3903**	**1917**	**1921**	**5192**	**5370**	**10347**	**10650**	**2818**	**2665**	**1135**	**1302**	**14**	**14**	**38**	**35**	**17**	**17**
بنك التنمية الأفريقي	116	97	9	19	44	38	63	40	116	75	0	0	39	28	6	5	8	20	38	39
بنك التنمية الآسيوي	276	429	117	173	139	217	20	38	276	429	83	121	122	191	12	13	42	40	50	51
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	1267	1107	610	441	294	323	362	342	1156	995	271	130	125	167	8	8	48	40	23	29
صندوق النقد الدولي (صناديق الإئتمان المعتمدة)	238	295	119	147	60	74	60	74	0	0	0	0	0	0						
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين	450	433	450	433	0	0	0	0	450	433	450	433	0	0	80	80	100	100	0	0
اليونيسف	85	81	53	52	17	15	15	14	85	81	23	24	1	2	10	18	63	64	20	19
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	1281	1552	620	656	395	450	267	447	1281	1552	421	354	295	299	9	9	48	42	31	29
مجموع المساعدات المتعدّدة الأطراف ***	**3769**	**4122**	**2018**	**1992**	**952**	**1150**	**799**	**979**	**3419**	**3694**	**1283**	**1099**	**585**	**704**	**8**	**9**	**54**	**48**	**25**	**28**
المجموع	**15260**	**15316**	**6400**	**5896**	**2869**	**3072**	**5991**	**6349**	**13766**	**14344**	**4102**	**3764**	**1720**	**2006**	**12**	**12**	**42**	**38**	**19**	**20**

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي - قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (2021).

* ليست من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية ولكنها مدرجة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.

** تشمل الأموال التي صُرفت على الأقاليم ما وراء البحار.

*** تشمل مساعدات إنمائية رسمية واردة من جهات مانحة ثنائية ومتعددة الأطراف غير تلك المدرجة أعلاه.

(-) لا شيء.

(...) بيانات غير متوفّرة.

الجدول 3: المساعدات الإنمائية المخصصة للتعليم حسب الجهة المتلقية

المنطقة	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية				المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة				حصة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم			
	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم		التعليم الأساسي	التعليم الثانوي
البلد	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019				بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019				٪			
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
افريقيا جنوب الصحراء	**3604**	**3651**	**1724**	**1639**	**860**	**904**	**1020**	**1108**	**3224**	**3306**	**1214**	**1085**	**605**	**627**	**764**	**831**	**9**	**9**	**48**	**45**	**24**	**25**
غير مخصصة داخل المنطقة	*73*	*114*	*34*	*53*	*14*	*24*	*26*	*37*	*73*	*114*	*22*	*33*	*8*	*15*	*20*	*29*	*3*	*4*	*46*	*47*	*19*	*21*
أنغولا	27	27	16	18	3	2	8	7	27	27	15	16	2	2	7	6	12	14	61	65	10	9
بنين	71	59	26	22	22	14	24	22	58	57	16	16	17	11	19	19	14	10	36	38	31	24
بوتسوانا	4	8	2	3	1	4	1	2	4	8	1	2	0	3	1	1	4	10	46	35	19	47
بوركينا فاسو	105	100	49	48	30	25	27	27	87	84	32	28	21	15	18	18	11	10	46	48	28	25
بوروندي	17	24	5	11	6	4	6	9	17	24	2	7	5	2	5	7	5	5	27	46	37	17
الجبل الأخضر	28	26	7	5	9	8	12	12	27	22	0	0	5	6	9	10	32	17	26	20	32	33
الكاميرون	152	162	40	43	19	22	94	97	99	125	10	11	4	7	79	81	20	15	26	20	12	14
جمهورية افريقيا الوسطى	25	34	11	19	5	6	9	9	6	26	1	10	1	1	4	5	8	9	43	56	22	16
تشاد	76	80	37	39	19	20	20	21	27	55	8	16	4	8	5	10	22	25	48	49	25	25
جزر القمر	17	16	3	3	2	1	12	13	17	16	2	2	2	1	12	13	20	22	18	15	12	5
الكونغو	31	38	10	10	3	6	18	23	31	28	9	3	2	2	18	20	23	30	32	25	8	15
كوت ديفوار	106	94	40	24	25	20	41	50	84	82	24	9	17	13	33	42	13	8	38	26	24	22
جمهورية الكونغو الديمقراطية	153	144	72	66	53	48	27	30	153	144	55	45	45	37	19	20	8	8	47	46	35	33
جيبوتي	22	29	10	13	4	6	8	10	16	18	6	7	2	3	6	7	15	14	45	45	17	21
غينيا الاستوائية	2	16	1	8	0	4	1	4	2	2	1	1	0	0	1	1	19	169	52	50	8	23
اريتريا	5	26	0	9	2	8	2	9	5	10	0	0	2	4	2	5	6	35	11	33	38	32
إسواتيني	8	9	5	5	1	2	2	2	8	9	2	2	0	0	1	1	6	10	60	55	19	20
إثيوبيا	308	285	217	170	53	67	38	48	308	264	191	146	40	55	25	35	8	8	70	60	17	24
غابون	38	40	10	10	7	7	21	22	21	23	1	0	2	2	16	17	74	54	26	26	18	19
غامبيا	28	20	11	9	4	4	13	8	21	15	4	3	0	1	9	5	15	12	41	42	13	18
غانا	129	108	53	36	40	35	36	37	91	97	28	20	28	27	24	29	13	11	41	33	31	33
غينيا الاستوائية	93	56	39	27	27	5	26	24	78	51	30	23	22	3	22	22	19	11	42	48	29	9
غينيا- بيساو	17	17	5	2	1	2	10	13	16	17	3	1	1	1	9	12	12	15	32	14	9	11
كينيا	141	111	62	39	39	32	39	40	141	111	47	32	32	29	32	36	5	3	44	35	28	29
ليسوتو	7	6	4	4	2	1	1	1	7	6	3	3	1	1	0	1	4	4	61	63	22	18
ليبيريا	44	46	31	35	10	8	2	3	41	44	30	33	9	7	1	2	8	9	72	76	23	17
مدغشقر	63	59	28	27	15	14	20	18	51	50	18	19	10	10	15	13	10	10	45	46	24	24
ملاوي	131	108	74	60	31	26	25	22	125	108	62	46	26	19	19	15	11	10	57	55	24	24
مالي	157	195	94	109	30	40	33	46	123	127	68	61	17	16	20	22	14	15	60	56	19	20
موريتانيا	48	35	7	10	8	17	33	9	39	35	1	7	5	15	30	7	12	8	15	28	17	47
موريشيوس	11	14	1	2	2	3	8	9	11	14	1	1	2	2	8	8	9	20	9	17	18	21
موزامبيق	199	195	122	114	48	52	28	29	198	180	94	80	34	35	13	11	11	13	62	59	24	27
ناميبيا	28	23	19	12	4	7	5	4	28	23	17	9	3	6	3	3	15	13	50	50	16	31
النيجر	103	136	48	67	41	46	14	23	92	128	30	35	32	30	5	7	12	12	47	48	34	34
نيجيريا	227	239	96	108	72	58	59	73	227	239	64	81	56	45	43	59	11	9	46	42	32	24
رواندا	109	132	50	48	27	53	31	31	104	125	42	39	23	48	27	27	10	12	36	46	25	40
سان تومي وبرينسيبي	6	7	2	3	1	2	3	2	6	7	1	1	0	1	2	2	12	14	43	39	19	21
السنغال	152	169	50	63	38	38	71	68	150	165	35	50	24	32	63	62	15	12	37	33	21	23
سيراليون	46	60	24	31	15	20	7	9	36	55	13	19	10	14	2	3	10	11	52	52	33	33
الصومال	45	39	23	16	12	9	10	14	39	32	13	7	7	4	5	9	6	5	41	52	26	23
جنوب افريقيا	61	74	24	32	10	13	27	28	61	74	15	18	5	6	23	21	5	7	39	44	16	18
جنوب السودان	58	56	50	41	3	5	5	10	58	56	45	35	1	2	2	7	11	8	86	74	5	9
توغو	44	34	12	8	12	8	20	18	27	31	2	5	7	6	15	17	17	9	28	24	27	23
أوغندا	126	133	47	45	30	27	49	61	126	133	41	27	27	18	46	52	7	8	37	34	24	20
جمهورية تنزانيا المتحدة	187	184	113	88	42	58	32	37	187	184	79	58	25	43	15	22	7	9	60	48	22	32
زامبيا	39	44	14	20	14	14	10	9	39	44	7	13	11	11	6	5	4	5	37	46	37	33
زمبابوي	40	19	23	5	11	6	6	7	40	19	21	3	10	5	5	6	6	3	58	28	27	33
شمال افريقيا وغرب آسيا	**3604**	**3237**	**1721**	**1363**	**666**	**486**	**1423**	**1389**	**3810**	**3237**	**866**	**911**	**239**	**260**	**996**	**1163**	**21**	**18**	**45**	**42**	**17**	**15**
غير مخصصة داخل المنطقة	*73*	*44*	*33*	*19*	*4*	*13*	*5*	*13*	*42*	*44*	*32*	*7*	*3*	*7*	*5*	*7*	*5*	*5*	*79*	*42*	*9*	*29*
الجزائر	138	133	3	3	4	126	132	126	138	133	1	1	3	3	131	125	64	61	2	2	2	3

الجدول 3: تتمّة

المنطقة	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية				المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة				حصة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم			
	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم		التعليم الأساسي	التعليم الثانوي
البلد	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019				بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019				٪			
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
أرمينيا	24	103	5	45	1	20	18	38	24	30	34	43	10	47	20	43	4	20
أذربيجان	34	43	4	3	10	13	20	27	34	43	2	1	15	18	11	8	30	29
مصر	401	309	157	89	92	59	13	40	39	258	349	24	24	11	14	29	23	19
جورجيا	77	71	20	18	17	13	40	39	77	64	4	4	9	6	11	26	22	18
العراق	117	80	55	39	25	11	37	30	55	63	16	24	6	3	18	47	21	13
الأردن	380	402	288	282	25	40	67	80	371	349	257	230	10	13	51	54	7	10
لبنان	275	283	168	196	42	30	65	58	275	283	132	185	24	24	47	52	15	11
ليبيا	10	10	1	0	1	0	9	10	10	10	0	0	1	0	9	10	13	1
المغرب	316	314	46	60	68	69	201	185	304	303	18	44	54	61	187	177	22	22
فلسطين	486	494	372	353	51	54	64	87	449	431	308	283	19	19	32	52	10	11
السودان	44	110	17	43	10	26	17	41	36	36	9	1	6	5	13	20	22	24
جمهورية سوريا العربية	196	283	60	68	11	11	125	204	196	283	44	51	2	2	117	195	5	4
تونس	149	202	8	37	19	43	122	123	149	193	4	7	17	28	120	108	13	21
تركيا	328	240	96	61	90	57	142	123	328	240	3	32	44	42	96	108	27	24
اليمن	794	115	389	47	197	23	208	45	39	90	8	13	6	6	17	27	25	20
وسط وجنوب آسيا	**2366**	**2534**	**974**	**941**	**464**	**542**	**927**	**1051**	**2327**	**2460**	**714**	**590**	**334**	**366**	**797**	**875**	**20**	**21**
غير مخصصة داخل المنطقة	26	13	1	3	4	6	21	4	26	13	0	2	4	5	21	3	16	45
أفغانستان	285	353	150	180	45	82	90	91	260	312	112	112	26	48	70	56	16	23
بنغلادش	612	720	351	401	177	206	85	113	612	720	272	274	137	142	45	49	29	29
بوتان	7	13	2	5	2	4	2	4	7	13	1	1	1	2	1	2	27	34
الهند	408	446	103	45	52	36	254	365	396	413	59	13	30	21	232	350	13	8
جمهورية إيران الإسلامية	93	112	1	1	1	1	90	110	93	112	0	0	1	1	90	109	1	1
كازاخستان	73	51	3	2	2	2	68	47	73	51	0	0	1	1	67	46	3	3
قيرغيزستان	152	72	27	25	19	8	106	39	152	72	14	16	13	4	100	35	13	12
المالديف	4	3	1	1	0	0	2	2	4	3	0	0	0	0	2	2	12	6
نيبال	200	191	117	85	45	58	38	49	200	190	93	48	34	39	26	30	23	30
باكستان	374	392	184	158	75	72	116	161	373	392	140	104	53	45	94	134	20	18
سري لانكا	76	67	22	18	25	28	29	21	76	67	17	13	22	26	26	19	33	42
طاجيكستان	25	47	9	14	9	17	8	15	25	47	5	6	6	13	5	11	34	37
تركمانستان	6	10	1	0	3	5	3	5	6	10	0	0	3	5	3	4	45	50
أوزبكستان	23	46	3	3	6	16	15	26	23	46	0	1	5	15	14	25	25	36
شرق وجنوب شرق آسيا	**1618**	**1740**	**343**	**326**	**376**	**459**	**899**	**955**	**1618**	**1740**	**164**	**134**	**286**	**363**	**810**	**859**	**23**	**26**
غير مخصصة داخل المنطقة	*6*	*9*	*3*	*4*	*2*	*3*	*2*	*2*	*6*	*9*	*2*	*3*	*2*	*2*	*2*	*1*	*30*	*32*
كمبوديا	129	138	65	53	31	47	34	38	129	138	33	16	15	28	18	19	24	34
الصين	653	633	52	17	184	182	418	434	653	633	4	4	160	176	394	427	28	29
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1
إندونيسيا	182	153	54	32	25	21	103	100	182	153	14	14	5	12	83	92	14	14
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	102	109	58	41	30	47	13	21	102	109	49	26	25	40	9	14	29	43
ماليزيا	35	35	3	3	1	1	31	30	35	35	1	1	0	1	30	29	3	4
منغوليا	50	78	11	20	11	18	28	41	50	78	8	10	9	13	27	36	21	22
ميانمار	70	158	25	50	23	64	22	44	70	158	14	19	17	48	16	29	33	40
الفلبين	122	59	29	22	6	11	87	26	122	59	22	15	3	7	83	22	5	18
تايلند	36	43	8	8	3	5	24	29	36	43	5	5	2	3	22	27	9	12
تيمور- ليشتي	34	44	17	25	7	7	11	12	34	44	6	13	1	1	5	6	19	17
فييت نام	198	281	19	51	54	53	125	177	198	281	7	8	48	31	119	155	27	19
أوقيانيا	**231**	**253**	**93**	**95**	**56**	**73**	**82**	**85**	**231**	**253**	**35**	**49**	**35**	**50**	**61**	**62**	**24**	**29**
غير مخصصة داخل المنطقة	*29*	*27*	*3*	*5*	*11*	*36*	*17*	*25*	*35*	*83*	*2*	*10*	*10*	*30*	*15*	*19*	*34*	*7*
جزر كوكس	2	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	18	23
فيجي	19	17	7	6	2	2	9	9	19	16	3	3	0	0	7	7	13	10
كيريباس	11	10	8	6	0	1	3	3	10	9	7	6	0	0	3	2	5	6
جزر مارشال	14	12	11	7	2	3	2	3	9	5	7	1	0	0	0	0	12	23
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	11	12	6	6	2	2	3	3	3	2	1	1	0	0	0	0	21	22
ناورو	2	3	0	0	2	2	0	1	2	3	0	0	2	2	0	1	79	62
نيوي	4	4	1	2	1	1	2	2	1	2	0	0	0	0	1	1	19	20
بالاو	14	1	7	0	3	0	4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	24	9
بابوا غينيا الجديدة	46	47	15	22	17	12	14	13	46	47	8	14	13	8	11	9	36	26
ساموا	16	13	7	4	1	1	8	8	16	13	4	2	0	0	7	7	8	9
جزر سليمان	24	19	10	7	6	5	7	6	24	19	6	5	4	4	5	5	27	29
توكيلاو	6	3	4	2	1	1	1	1	6	3	1	0	0	0	0	0	20	28
تونغا	8	7	2	2	2	2	4	3	8	7	2	2	2	2	3	3	25	28
توفالو	4	4	2	1	0	1	1	2	4	3	2	1	0	0	1	2	6	13
فانواتو	20	21	7	8	4	5	8	8	20	21	6	4	4	2	7	6	22	22

الجدول 3: تتمّة

المنطقة	مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية				المساعدات الإنمائية الرسمية المباشرة				حصة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية للتعليم			
	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم ما بعد الثانوي	التعليم		التعليم الأساسي	التعليم الثانوي
البلد	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019				بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019				٪			
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
أميركا اللاتينية والكاريبي	831	873	342	305	820	813	252	191	98	132	300	323	9	11	41	35	17	22
غير مخصصة داخل المنطقة	22	33	11	7	22	33	10	6	1	2	10	23	2	4	50	21	5	9
أنتيغوا وبربودا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	1	14	62	7
الأرجنتين	31	67	7	25	31	30	2	2	2	2	15	17	16	66	25	38	17	20
بليز	2	2	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	6	10	43	41	17	24
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	30	23	7	7	30	23	3	3	5	4	14	9	4	3	23	30	24	26
البرازيل	99	103	18	18	99	103	4	3	2	1	65	69	15	19	18	18	9	8
كولومبيا	75	76	14	14	75	76	9	9	6	7	50	50	4	9	19	18	12	12
كوستاريكا	14	13	6	6	14	13	4	4	2	1	5	5	12	19	40	45	18	13
كوبا	9	11	1	1	9	11	1	0	0	1	7	7	5	8	14	14	4	14
دومينيكا	4	7	2	3	3	1	0	0	0	0	0	1	34	32	44	43	22	24
الجمهورية الدومينيكية	21	24	12	12	21	24	11	12	4	8	3	3	16	15	57	52	24	34
إكوادور	33	53	13	15	33	44	11	6	3	4	14	26	8	11	40	28	13	16
السلفادور	49	72	19	18	49	72	17	15	20	45	9	7	19	23	38	25	43	64
غرينادا	0	4	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	35	20	37	13	43
غواتيمالا	79	55	60	35	79	55	56	30	9	10	5	4	20	15	77	65	14	23
غويانا	7	8	2	3	7	8	1	2	4	3	1	1	6	7	26	35	54	49
هايتي	93	59	58	34	84	58	45	29	10	7	12	12	12	10	63	58	18	17
هندوراس	43	53	34	34	43	53	32	32	4	14	3	3	6	10	80	65	11	28
جامايكا	9	12	6	7	9	8	5	5	1	1	2	1	8	12	61	60	16	18
المكسيك	66	65	10	9	66	65	4	4	3	3	46	46	10	9	15	15	10	10
مونتسيرا	3	3	1	1	3	3	0	0	0	0	0	0	6	7	47	48	24	24
نيكاراغوا	47	35	26	18	47	35	21	13	13	8	3	4	13	8	55	52	33	30
بنما	4	4	2	2	4	4	2	2	0	0	0	2	8	6	51	42	5	5
باراغواي	26	28	13	14	26	28	3	4	1	2	2	2	12	15	49	50	23	23
بيرو	43	41	13	12	43	41	7	6	5	5	20	19	8	8	31	28	17	18
سانت لوسيا	1	2	0	0	1	2	1	0	0	0	1	1	11	12	29	22	12	19
سانت فنسنت وجزر غرينادين	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	7	2	62	51	10	12
سورينام	2	2	0	0	2	2	1	1	1	1	1	1	12	11	2	2	43	51
جمهورية فنزويلا البوليفارية	16	17	4	5	16	17	2	3	1	1	9	10	42	32	26	28	12	12
أوروبا وأميركا الشمالية	606	749	126	115	526	683	52	33	35	45	371	508	12	15	21	15	12	11
غير مخصصة داخل المنطقة	97	193	36	30	97	193	29	8	4	5	51	137	9	18	37	15	8	8
ألبانيا	45	54	4	4	45	54	4	4	9	8	30	41	10	18	10	8	21	15
بيلاروس	41	46	2	2	41	46	0	0	3	1	34	41	37	23	4	4	10	5
البوسنة والهرسك	49	73	6	17	49	50	2	2	3	3	36	38	11	14	12	23	10	15
الجبل الأسود	5	6	0	0	5	6	0	0	0	0	4	5	3	4	9	6	10	7
جمهورية مقدونيا الشمالية	21	24	6	5	21	24	4	3	2	2	12	15	9	12	26	22	15	12
جمهورية مولدوفا	57	71	7	7	55	68	3	3	5	14	40	47	18	20	13	9	13	21
صربيا	140	99	50	30	152	184	15	19	6	7	130	148	15	16	36	31	22	19
أوكرانيا	152	184	15	19	152	184	10	10	2	7	130	148	15	16	10	11	3	6
غير محدّدة حسب المنطقة	2194	2279	1077	1112	2179	2255	790	770	88	164	743	662	9	9	49	49	11	15
دخل منخفض	3387	2945	1736	1387	2375	2583	1006	896	397	420	525	648	13	12	46	44	23	22
دخل متوسط أدنى	5975	6192	2355	2214	5703	5921	1577	1379	843	962	1998	2181	15	14	38	36	21	24
دخل متوسط أعلى	3362	3380	1095	1037	3185	3067	627	647	357	389	1443	1563	18	23	32	30	16	19
دخل مرتفع	32	23	10	5	18	23	3	3	4	4	10	11	20	7	23	28	38	21
غير مخصصة حسب الدخل	2504	2776	1203	1253	2485	2749	888	839	119	230	867	880	8	11	43	37	19	25
المجموع	15260	15316	6400	5896	13766	14344	4102	3764	1720	2006	4842	5283	12	12	42	38	19	20

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي - قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (2021).

مجموعات البلدان المصنّفة بحسب مستوى الدخل هي المجموعات التي حددها البنك الدولي، بيد أنها تقتصر هنا على البلدان الواردة في الجدول.

يتم الاستناد إلى قائمة البلدان حسب مستوى الدخل بصيغتها المعدّلة في تموز/يوليو 2020.

تخصّ كل البيانات المصروفات الإجمالية.

لا تشمل المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة حسب القطاعات دعم الميزانية.

الجدول 4: المساعدة الإنمائية المخصّصة للتعليم حسب الجهة المانحة- الجهات الثلاث المتلقّية الكبرى للمساعدة

	الجهة المانحة	التعليم				التعليم الأساسي		
		الجهة المتلقّية	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019	الجهة المتلقية ٪	الجهة المتلقّية	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019	الجهة المتلقية ٪
مساعدة ثنائية	أستراليا	بابوا غينيا الجديدة	24.3	13	غير محددة حسب المنطقة	13.0	17
		غير محددة حسب المنطقة	19.2	10	لبنان	10.3	14
		ميانمار	14.8	8	إندونيسيا	7.9	10
	النمسا	تركيا	20.9	13	المكسيك	1.1	56
		البوسنة والهرسك	20.3	13	جمهورية مولدوفا	0.2	11
		صربيا	11.6	7	ألبانيا	0.1	5
	بلجيكا	غير محددة حسب المنطقة	23.6	21	غير محددة حسب المنطقة	7.4	47
		جمهورية الكونغو الديمقراطية	14.8	13	فييت نام	1.4	9
		أوغندا	11.8	11	جنوب افريقيا	1.2	8
	كندا	غير محددة حسب المنطقة	25.8	11	غير محددة حسب المنطقة	10.7	14
		الأردن	22.4	9	السنغال	7.5	10
		السنغال	20.1	8	أفغانستان	6.8	9
	الجمهورية التشيكية	إثيوبيا	0.9	10	أوكرانيا	0.1	38
		أوكرانيا	0.8	9	الجمهورية العربية السورية	0.1	37
		كمبوديا	0.5	6	إثيوبيا	0.0	11
	الدانمرك	غير محددة حسب المنطقة	70.3	73	أفغانستان	12.9	48
		أفغانستان	13.0	13	ميانمار	6.7	25
		ميانمار	6.7	7	غير محددة حسب المنطقة	3.3	12
	فنلندا	موزامبيق	10.0	21	موزامبيق	8.5	42
		إثيوبيا	5.7	12	فلسطين	2.5	12
		غير محددة حسب المنطقة	5.1	11	إثيوبيا	1.5	7
	فرنسا	المغرب	173.3	14	لبنان	10.0	10
		الجزائر	120.7	10	غير محددة حسب المنطقة	9.6	9
		الصين	93.2	7	النيجر	8.4	8
	ألمانيا	الصين	428.9	18	الأردن	37.2	20
		الهند	164.0	7	لبنان	19.7	10
		غير محددة حسب المنطقة	149.1	6	موزامبيق	15.5	8
	اليونان	ألبانيا	0.3	18	ألبانيا	0.3	22
		أوكرانيا	0.3	16	أوكرانيا	0.3	20
		مصر	0.3	15	مصر	0.2	15
	هنغاريا	الأردن	6.5	10	العراق	0.3	63
		الجمهورية العربية السورية	4.2	7	أوكرانيا	0.1	11
		الصين	3.7	6	غير محددة حسب المنطقة	0.0	10
	آيسلندا	أوغندا	1.1	56	ملاوي	0.6	85
		ملاوي	0.6	31	أفغانستان	0.1	9
		كينيا	0.1	7	جنوب افريقيا	0.0	4
	إيرلندا	غير محددة حسب المنطقة	12.3	29	غير محددة حسب المنطقة	8.6	45
		موزامبيق	7.7	18	موزامبيق	2.3	12
		أوغندا	4.7	11	أوغندا	1.9	10
	إيطاليا	غير محددة حسب المنطقة	21.9	18	إثيوبيا	2.4	12
		موزامبيق	7.0	6	الأردن	2.3	11
		الهند	7.0	6	لبنان	1.7	8
	اليابان	غير محددة حسب المنطقة	156.4	25	غينيا	5.6	7
		إندونيسيا	38.3	6	بابوا غينيا الجديدة	5.0	6
		مصر	37.5	6	ميانمار	4.3	5
	الكويت*	الصين	31.8	36			
		لبنان	19.8	22			
		موريتانيا	8.6	10			
	لوكسمبورغ	النيجر	8.8	18	النيجر	3.6	40
		السنغال	6.5	14	الجمهورية العربية السورية	1.0	11
		الرأس الأخضر	5.4	11	شمال افريقيا/ غرب آسيا، غير مخصصة	0.9	10
	هولندا	غير محددة حسب المنطقة	81.7	66	غير محددة حسب المنطقة	22.8	49
		لبنان	12.4	10	لبنان	9.0	19
		إثيوبيا	5.6	5	الجمهورية العربية السورية	2.7	6
	نيوزيلندا**	جزر سليمان	6.9	10	جزر سليمان	3.4	31
		أوقيانيا، غير مخصصة	6.8	10	تيمور- ليشتي	3.0	27
		ساموا	6.4	9	أوقيانيا، غير مخصصة	2.0	18
	النروج	غير محددة حسب المنطقة	176.5	50	غير محددة حسب المنطقة	147.2	62
		ملاوي	18.9	5	ملاوي	12.5	5
		إثيوبيا	16.1	5	جنوب السودان	10.8	5
	النروج	أوكرانيا	57.7	56	أوكرانيا	1.0	66
		بيلاروس	22.2	22	جورجيا	0.1	8
		الهند	3.4	3	جمهورية تنزانيا المتحدة	0.1	6

الجدول 4: تتمّة

الجهة المانحة		التعليم				التعليم الأساسي			
		الجهة المتلقّية	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019	الجهة المتلقية ٪	الجهة المتلقّية	بملايين الدولارات الأميركية بسعر الصرف الثابت للدولار للعام 2019	الجهة المتلقية ٪
	البرتغال	تيمور- ليشتي	12.5	22	غينيا- بيساو	0.0	73
		موزامبيق	11.6	21	موزامبيق	0.0	25
		الرأس الأخضر	10.0	18	الرأس الأخضر	0.0	1
	جمهورية كوريا	غير محددة حسب المنطقة	34.6	15	غير محددة حسب المنطقة	5.9	11
		فييت نام	13.7	6	الفلبين	2.6	5
		ميانمار	10.8	5	الأردن	2.5	5
	رومانيا*	جمهورية مولدوفا	34.5	79	غير محددة حسب المنطقة	0.0	100
		صربيا	2.1	5			
		أوكرانيا	1.3	3			
	المملكة العربية السعودية	مصر	88.9	32	اليمن	2.0	92
		اليمن	36.5	13	ماليزيا	0.2	8
		الفلبين	24.5	9	لبنان	0.0	0
	سلوفاكيا	صربيا	1.0	25	لبنان	0.2	33
		كينيا	0.9	24	كينيا	0.1	18
		أوكرانيا	0.4	9	العراق	0.1	15
	سلوفينيا	البوسنة والهرسك	4.0	34	غامبيا	0.0	100
		جمهورية مقدونيا الشمالية	3.8	32			
		صربيا	2.7	22			
	إسبانيا	المغرب	6.5	12	هايتي	1.4	16
		غير محددة حسب المنطقة	4.5	8	السلفادور	0.7	8
		دولة بوليفيا المتعددة القوميات	3.0	5	جمهورية الكونغو الديمقراطية	0.6	7
	السويد	غير محددة حسب المنطقة	46.4	35	غير محددة حسب المنطقة	39.6	64
		جمهورية تنزانيا المتحدة	22.9	17	أفغانستان	14.3	23
		أفغانستان	22.7	17	الجمهورية العربية السورية	2.4	4
	سويسرا	غير محددة حسب المنطقة	26.8	20	غير محددة حسب المنطقة	4.8	15
		أفريقيا جنوب الصحراء، غير مخصصة	7.3	6	النيجر	4.0	12
		النيجر	6.5	5	مالي	3.8	11
	تركيا	غير محددة حسب المنطقة	84.9	32	البوسنة والهرسك	0.4	18
		أوروبا/ أميركا الشمالية، غير مخصصة	41.1	16	جمهورية مولدوفا	0.4	18
		قيرغيزستان	36.8	14	ألبانيا	0.2	11
	الإمارات العربية المتحدة*	الأردن	21.2	25	جمهورية تنزانيا المتحدة	0.6	10
		غير محددة حسب المنطقة	11.6	14	جزر القمر	0.5	10
		فلسطين	7.9	9	غير محددة حسب المنطقة	0.4	7
	المملكة المتحدة**	غير محددة حسب المنطقة	343.7	36	غير محددة حسب المنطقة	162.4	43
		باكستان	155.9	16	باكستان	73.5	20
		بنغلادش	46.0	5	لبنان	19.9	5
	الولايات المتحدة	غير محددة حسب المنطقة	208.6	13	غير محددة حسب المنطقة	190.1	15
		أفغانستان	99.4	6	الأردن	74.8	6
		الأردن	89.2	6	باكستان	52.2	4
مساعدة متعددة الأطراف	صندوق التنمية الافريقي	أوغندا	21.7	21	بنين		
		غير محددة حسب المنطقة	15.5	15	ناميبيا		
		غانا	14.8	14	غينيا الاستوائية		
	بنك التنمية الآسيوي	بنغلادش	150.3	46	بنغلادش	60.3	83
		نيبال	47.8	15	نيبال	11.9	16
		فييت نام	43.8	13	جزر مارشال	0.3	0
	مؤسسات الاتحاد الأوروبي	غير محددة حسب المنطقة	354.5	32	غير محددة حسب المنطقة	90.1	39
		تركيا	86.7	8	بنغلادش	21.5	9
		أوروبا/ أميركا الشمالية، غير مخصصة	47.2	4	نيبال	14.1	6
	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى	فلسطين	289.5	62	فلسطين	289.5	62
		الأردن	102.9	22	الأردن	102.9	22
		لبنان	48.3	10	لبنان	48.3	10
	اليونيسف	جمهورية الكونغو الديمقراطية	6.4	8	الهند	2.6	9
		الهند	6.1	7	أفغانستان	1.2	4
		إثيوبيا	4.5	5	النيجر	1.2	4
	البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	بنغلادش	324.8	24	بنغلادش	122.7	30
		الهند	175.9	13	إثيوبيا	83.6	20
		إثيوبيا	109.4	8	الهند	70.5	17

المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي - قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (2021).

مسرد المصطلحات

معدّل التحصيل/الإنجاز. عدد الأشخاص في فئة عمرية معيّنة حسب أعلى مستوى تعليمي بلغوه، معبّراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكّان في تلك الفئة العمرية (مراجعة معدّل الإكمال).

نسبة الالتحاق حسب العمر. التحاق فئة عمرية معيّنة، بغضّ النظر عن مستوى التعليم الذي يلتحق به التلاميذ أو الطلاب، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكّان من الفئة العمرية نفسها. ومن الأمثلة على ذلك المؤشّر العالمي 4.2.2، وهو معدّل المشاركة في التعلّم المنظّم (قبل سنة واحدة من سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي).

معدّل الإكمال/الاتمام. النسبة المئوية للأطفال الذين هم أكبر بثلاث إلى خمس سنوات من السنّ الرسمية للالتحاق بالصفّ الأخير من مرحلة تعليمية معيّنة والذين بلغوا الصفّ الأخير من هذه المرحلة. على سبيل المثال، إن معدّل إكمال التعليم الابتدائي في بلد ما تمتدّ فيه المرحلة الابتدائية على سنوات والعمر الرسمي لدخول الصفّ الأخير هو11 عاماً، هو النسبة المئوية لمن تتراوح أعمارهم بين 14 و11 عاماً الذين بلغوا الصفّ السادس.

بلد متأثّر بالنزاعات. في سنة معيّنة، أي بلد يشهد 1000 حالة وفاة أو أكثر بسبب معارك عسكرية (بما في ذلك الوفيّات بين المدنيين والعسكريين) خلال فترة السنوات العشر السابقة و/أو أكثر من 200 حالة وفاة بسبب القتال في سنة واحدة خلال السنوات الثلاث السابقة، وفقًا لمجموعة بيانات الوفيات ذات الصلة بالمعارك في برنامج أوبسالا لبيانات الصراعات.

السعر الثابت. سعر سلعة معيّنة مُعدّل لإزالة الأثر الإجمالي لتغيّرات الأسعار العامة (التضخّم) منذ سنة أساس معيّنة.

الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. الخدمات والبرامج التي تدعم بقاء الأطفال على قيد الحياة ونموّهم ونمائهم وتعلّمهم - بما في ذلك الصحّة والتغذية والنظافة الصحّية والنموّ المعرفي والاجتماعي والعاطفي والجسدي - منذ الولادة وحتى الالتحاق بالتعليم الابتدائي.

مؤشّر النماء في مرحلة الطفولة المبكرة. مؤشّر يعبّر عن تحقيق الإمكانات النمائية ويسمح بتقييم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً في أربعة مجالات هي: الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب، والنماء الجسدي والاجتماعي والعاطفي، والمعرفي. يتمّ جمع المعلومات من خلال المسوحات العنقودية المتعددة المؤشّرات التي تجريها اليونيسيف. ويُعتبر الطفل على «المسار الصحيح» بشكل عام إذا كان «على المسار الصحيح» في ثلاثة على الأقلّ من المجالات الأربعة. وتجري حاليًا مراجعة المؤشّر.

مستويات التعليم وفقًا للتصنيف الدولي الموحّد للتعليم (ISCED) وهو نظام تصنيف مصمّم ليكون أداةً لجمع وتجميع وعرض مؤشّرات وإحصاءات قابلة للمقارنة في مجال التعليم سواء داخل البلد الواحد أو على الصعيد الدولي. وقد تمّت مراجعة النظام، الذي بدأ العمل به في العام 1976، في عامي 1997 و2011 .

- التعليم ما قبل الابتدائي (المستوى صفْر من التصنيف الدولي الموحّد للتعليم). برامج في المرحلة الأولى من التعليم المنظّم، تهدف أساساً إلى تعريف الأطفال الصغار جدًا، الذين لا يقلّ عمرهم عن 3 سنوات، إلى بيئة مشابهة للبيئة المدرسية وتوفير التجسير بين البيت والمدرسة. بعد إكمال هذه البرامج، يواصل الأطفال تعليمهم في المستوى الأوّل من التصنيف الدولي الموحّد للتعليم (التعليم الابتدائي).

- التعليم الابتدائي (المستوى *1* من التصنيف الدولي الموحّد للتعليم). برامج مصمّمة اساساً لتزويد التلاميذ بتعليم أساسي سليم للقراءة والكتابة والرياضيّات وبفهم أوّلي لمواضيع مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم والفنّ والموسيقى.

- التعليم الثانوي (المستويان *2* و*3* من التصنيف الدولي الموحّد للتعليم). يهدف التعليم الثانوي الإعدادي عمومًا إلى مواصلة البرامج الأساسية في المرحلة الابتدائية، ولكنّ التدريس عادةً ما يكون أكثر تركيزاً على المواد التعليمية، ممّا يتطلّب معلّمين أكثر تخصّصاً في كلّ مادة. وكثيراً ما تتزامن نهاية هذه المرحلة مع نهاية التعليم الإلزامي. وغالباً ما يكون التدريس في التعليم الثانوي الأعلى أكثر تركيزاً على المواد، وعلى المعلّمين أن يتمتّعوا بمؤهلات أعلى أو أكثر تركيزاً على مواد معيّنة

- التعليم ما بعد الثانوي غير الجامعي (المستوى *4* من التصنيف الدولي الموحّد للتعليم). يوفّر تجارب تعليمية تعتمد على التعليم الثانوي وتخوّل الاستعداد لدخول سوق العمل والتعليم العالي.

- التعليم العالي/الجامعي (المستويات *5-8* من التصنيف الدولي الموحّد للتعليم). يعتمد على التعليم الثانوي ويوفر أنشطةً تعليميةً في مجالات متخصّصة من التعليم. وهو يهدف إلى التعلّم على مستوى عال من التعقيد والتخصّص. وهو يشمل ما يلي:

  - المستوى 5: التعليم العالي القصير الذي يهدف إلى تزويد المشاركين بالمعارف والمهارات والكفاءات المهنية. وهو قائم على أساس عملي ومحدد مهنياً، ويهيّئ الطلاب لدخول سوق العمل.

- المستوى 6: أي مستوى البكالوريوس، وهو غالبًا ما يهدف إلى تزويد المشاركين بالمعارف والمهارات والكفاءات الأكاديمية المتوسطة و/ أو المهنية، ممّا يؤدي إلى شهادة أولى أو مؤهّل مواز.

- المستوى 7: أي مستوى الماجستير أو ما يعادله، وهو غالبًا ما يهدف إلى تزويد المشاركين بالمعرفة الأكاديمية و/أو المهنية والمهارات والكفاءات المتقدمّة، ممّا يؤدي إلى شهادة ثانية أو مؤهل مكافئ.

- المستوى 8: أي مستوى الدكتوراه أو ما يعادله، وهو مصمّم في المقام الأول ليؤدّي إلى مؤهل بحثي متقدم.

التعليم من أجل التنمية المستدامة. نوع من التعليم يهدف إلى تمكين المتعلّمين من التصدّي بشكل بنّاء وخلّاق للتحديات العالمية الحالية والمستقبلية وبناء مجتمعات أكثر استدامةً ومرونةً.

التربية على المواطنة العالمية. نوع من التعليم يهدف إلى تمكين المتعلّمين من الاضطلاع بأدوار نشطة لمواجهة التحديات العالمية وحلّها، ومساعدتهم على أن يساهموا بشكل استباقي في بناء عالم أكثر سلاماً وتسامحاً وشمولاً وأمناً.

الناتج المحلي الإجمالي. قيمة جميع السلع والخدمات النهائية المنتجة في بلد ما في سنة واحدة.

نسبة الالتحاق الإجمالية. الالتحاق في مستوى معيّن من التعليم، بغض النظر عن السنّ، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكّان في الفئة العمرية الرسمية الموازية لهذا المستوى من التعليم. يمكن أن تتجاوز 100٪ بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخّر و/ أو إعادة الصفّ.

معدّل القبول الإجمالي. مجموع عدد الملتحقين الجدد بصفّ معيّن من التعليم الابتدائي، بغضّ النظر عن السنّ، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكّان في سنّ الالتحاق الرسمية بالتعليم لذلك الصفّ.

الدخل القومي الإجمالي. قيمة جميع السلع والخدمات النهائية المنتجة في دولة ما خلال عام واحد بالإضافة الى الدخل الذي يحصّله المقيمون من الخارج مطروحًا منه الدخل الذي يحصّله غير المقيمين.

مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يُعتبر الأفراد على أنّهم يتمتّعون بهذه المهارات إذا قاموا بأنشطة معيّنة على الحاسوب في الأشهر الثلاثة الأخيرة: نسخ أو نقل ملفّ أو مجلّد؛ واستخدام أدوات النسخ واللّصق لنسخ المعلومات أو نقلها داخل وثيقة ما؛ وإرسال رسائل إلكترونية تتضمّن ملفات مرفقة؛ واستخدام صيغ حسابية أساسية في جدول البيانات؛ وتوصيل أجهزة جديدة وتثبيتها؛ والعثور على البرامج وتنزيلها وتثبيتها وتكوينها؛ وإنشاء عروض تقديمية إلكترونية عبر استخدام برامج العروض التقديمية؛ ونقل ملّفات بين الحاسوب والأجهزة الأخرى؛ وكتابة برنامج حاسوبي باستخدام لغة برمجة متخصصّة.

الإلمام بالقراءة والكتابة. وفقاً لتعريف اليونسكو لعام 1958، يشير المصطلح إلى قدرة الفرد على القراءة والكتابة وفهم بيان قصير بسيط يتعلّق بحياته اليومية. وقد تطوّر مفهوم الإلمام بالقراءة والكتابة منذ ذلك الحين ليضمّ عدة مجالات من المهارات كل مجال مبني على سلّم بمستويات الإتقان المختلفة وكلّ مجال يخدم أغراضاً مختلفة.

معدّل الإلمام بالقراءة والكتابة. عدد الملمّين بالقراءة والكتابة في فئة عمريّة معينة، معبّراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكّان في تلك الفئة العمرية.

- **البالغون.** عمرهم 15 سنةً وما فوق.

- **الشباب.** تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنةً.

الحدّ الأدنى من مستوى الكفاءة. المقياس المرجعي للمعرفة الأساسية في الرياضيات والقراءة، يُقاس من خلال تقييمات التعلّم. وإلى أن يحين الوقت الذي يقرّ فيه المجتمع الدولي أو البلدان معايير مشتركة، يتمّ استخدام تعاريف الحدّ الأدنى من الكفاءة التي تنشرها الوكالات المتخصصة في تقييمات التعلّم عبر الوطنية.

معدّل الحضور الصافي. عدد الطلاب في الفئة العمرية الرسمية لمرحلة تعليمية معيّنة الذين يلتحقون بالتعليم في هذه المرحلة، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكان في تلك الفئة العمرية.

صافي معدّل الالتحاق. التحاق الفئة العمرية الرسمية لمرحلة أو لمستوى تعليمي معيّن، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكّان في هذه الفئة العمرية. هناك نوعان إضافيان لهذا المؤشر:

- معدّل الالتحاق الصافي المعدّل. التحاق الفئة العمرية الرسمية لمرحلة أو مستوى تعليمي معيّن سواء في ذلك المستوى أو في المستويات الأعلى، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكّان في تلك الفئة العمرية.

- مجموع صافي معدّل الالتحاق. التحاق الفئة العمرية الرسمية في أي مستوى من مستويات التعليم، معبّراً عنه كنسبة مئوية من السكّان في هذه الفئة العمرية.

الملتحقون/ الداخلون الجدد. الطلاب الذين يلتحقون بمستوى معيّن من التعليم للمرّة الأولى؛ الفرق بين الملتحقين والذين يعيدون الصفّ الأوّل من المرحلة أو المستوى التعليمي.

معدّل الذين لم يلتحقوا بالتعليم قط. النسبة المئوية للأطفال الذين تجاوزوا سنّ الالتحاق الرسمية بالتعليم الابتدائي بثلاث إلى خمس سنوات والذين لم يلتحقوا بالمدرسة قط. على سبيل المثال، في بلد تكون فيه سنّ الدخول الرسمية 6 سنوات، يتمّ احتساب المؤشر فوق الفئة العمرية من 9 إلى 11 سنة.

عدد الأطفال خارج المدرسة. الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، من المجموعات السكّانية التالية:

- الأطفال في سنّ المدرسة الابتدائية الرسمية.
- المراهقون في سنّ التعليم الإعدادي الرسمية.
- الشباب في سنّ التعليم الثانوي الأعلى الرسمية.

معدّل الأطفال خارج المدرسة. الأطفال من الفئة العمرية الرسمية لمستوى تعليمي معيّن غير الملتحقين بالتعليم، معبّراً عنهم كنسبة مئوية من السكّان في تلك الفئة العمرية.

معدّل الأطفال فوق السنّ المحدد للصفّ. النسبة المئوية للطلاب في كلّ مرحلة من مراحل التعليم (الابتدائي والإعدادي والثانوي العالي) الذين تجاوزوا السنّ المحددة لصفّهم بسنتين أو أكثر.

مؤشر التكافؤ. مقياس لعدم المساواة يُعرّف بأنّه نسبة قيم مؤشّر من مؤشّرات التعليم لفئتين من السكّان. عادةً، يكون البسط هو القيمة التي سجّلتها المجموعة التي تعاني من الحرمان فيما يكون القاسم هو القيمة التي سجّلتها المجموعة التي تتمتّع بالميّزات. وتشير قيمة المؤشر بين 0.97 و1.03 إلى تحقّق التكافؤ. وتشير القيمة التي تقلّ عن0.97 إلى وجود تفاوت لصالح المجموعة التي تتمتّع بالميّزات فيما تشير القيمة التي تفوق 1.03 إلى وجود تفاوت لصالح الفئة التي تعاني من الحرمان. ويحقّق مؤشر التكافؤ المعدّل التماثل إذا وصل إلى قيمة حول 1 ويقتصر على نطاق بين 0 و2. ويمكن تصنيف المجموعات وفقًا للتالي:

- نوع الجنس. نسبة قيم الإناث إلى قيم الذكور لمؤشر معيّن.
- الموقع. نسبة القيم الريفية إلى القيم الحضرية لمؤشر معيّن.
- الثروة/الدخل. نسبة قيم المجموعة ال 20٪ الأشدّ فقرًا إلى قيم المجموعة ال 20٪ الأشد ثراءً من مؤشر معيّن.

المؤسسات الخاصة. المؤسسات التي لا تديرها السلطات العامة بل تديرها وتراقبها هيئات خاصة، سواء لغايات ربحية أم لا، على غرار المنظمات غير الحكومية أو الهيئات الدينية أو مجموعات المصالح الخاصة أو المؤسسات الخيرية أو المؤسسات التجارية.

الإنفاق العام على التعليم. مجموع النفقات الجارية والرأسمالية على التعليم من جانب الحكومات المحلية والإقليمية والوطنية المخصّصة للمؤسسات العامة والخاصة.

نسبة التلاميذ إلى المعلّمين. متوسّط عدد التلاميذ لكلّ معلم في مستوى معيّن من التعليم.

تكافؤ القوّة الشرائية. تسوية لسعر الصرف تأخذ بالحسبان الفروق في الأسعار بين البلدان ممّا يسمح بإجراء مقارنات دولية للناتج والدخل الحقيقيين.

معلّم مؤهَّل. معلّم يتمتّع بالحدّ الأدنى من المؤهّلات الأكاديمية اللازمة للتدريس في مستوى معيّن من التعليم في بلد معيّن.

معدّل استنزاف/تناقص المعلّمين. عدد المعلّمين في مستوى تعليمي معيّن الذين يتركون المهنة في سنة دراسية معيّنة معبّراً عنه كنسبة مئوية من المعلّمين في ذلك المستوى وفي تلك السنة الدراسية.

التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. برامج مصمّمة أساساً لإعداد الطلاب لمباشرة مهنة أو صنعة معيّنة (أو فئة من المهن أو الصنعات)

معلّم مدرّب. معلّم استوفى على الأقلّ الحدّ الأدنى من متطلّبات تدريب المعلّمين المنظّم (قبل الخدمة أو أثناءها) للتدريس في مستوى تعليمي معيّن وفقاً للسياسة الوطنية أو القانون الوطني.

معدّل الانتقال. عدد الملتحقين الجدد بالصفّ الأول من إحدى المراحل التعليمية في سنة معيّنة، معبّراً عنه كنسبة مئوية من عدد الطلاب الملتحقين بالصفّ النهائي من المرحلة التعليمية السابقة في السنة السابقة والذين لا يعيدون ذلك الصفّ في السنة التالية.

المختصرات

Asian Development Bank	مصرف التنمية الأسيوي
Acquired immunodeficiency syndrome	متلازمة نقص المناعة المكتسب
Adult learning and education	تعلُّم الكبار وتعليمهم
Alternative Learning System (Philippines)	نظام التعلم البديل (الفلبين)
Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay	الإدارة الوطنية للتعليم العام (أوروغواي)
Association of Southeast Asian Nations	رابطة أمم جنوب شرق آسيا
Annual Status of Education Report (India)	التقرير السنوي عن حالة التعليم (الهند)
Base Nacional Comum Curricular (Brazil)	القاعدة المشتركة للمناهج الوطنية (البرازيل)
Caribbean Community	الجماعة الكاريبية
Climate change education	التثقيف في مجال تغيُّر المناخ
Chief executive officer	الرئيس التنفيذي
Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (Uruguay)	مركز دراسة الواقع الاقتصادي والاجتماعي (أوروغواي)
Community learning centre	مركز التعلُّم التابع للمجتمع المحلي
Corona Virus Disease of 2019	مرض فيروس كورونا لعام 2019
Comparative Panel File	ملف لوحة المقارنة
Creditor Reporting System (OECD)	نظام إبلاغ الدائنين (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
Civil society organization	منظمة مجتمع مدني
Development Assistance Committee (OECD)	لجنة المساعدة الإنمائية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
Deutsche Akademische Flüchtlings Initiative Albert Einstein (scholarships)	«مبادرة آلبرت آينشتاين الأكاديمية الألمانية للاجئين (المنح الدراسية)
Duolingo English Test	اختبار دوولينجو في اللغة الإنجليزية
Department for International Development (UK, to 2 September 2020)	وزارة التنمية الدولية المملكة المتحدة، إلى 2 أيلول/سبتمبر 2020)
Demographic and Health Survey	دراسة استقصائية ديمغرافية وصحية
Ethnic Basic Education Provider (Myanmar)	مقدِّم التعليم الأساسي العرقي (ميانمار)
Early childhood care and education	رعاية الطفولة المبكرة والتعليم
Early Childhood Development Index	مؤشر التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة
Education for All	التعليم للجميع
Education Outcomes Fund	صندوق نتائج التعليم

Education Contracting Services (Philippines)	الخدمات التعاقدية في مجال التعليم (الفلبين)
European Union	الاتحاد الأوروبي
Statistical office of the European Union	المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي
Food and Agriculture Organization of the United Nations	منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة
Facility condition index (Canada)	مؤشر حالة المرفق (كندا)
Global Business Coalition for Education	تحالف الأعمال العالمي للتعليم
Global Campaign for Education	الحملة العالمية من أجل التعليم
Global Coalition to Protect Education from Attack	التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات
Gross domestic product	الناتج المحلي الإجمالي
Global Education Monitoring Report	التقرير العالمي لرصد التعليم
Global Education Observatory	المرصد العالمي للتعليم
Gross enrolment ratio	نسبة القيد الإجمالية
Gross national income	الدخل القومي الإجمالي
Global Partnership for Education	الشراكة العالمية من أجل التعليم
Global Partnership for Effective Development Cooperation	الشراكة العالمية من أجل تعاون إنمائي فعال
Gender parity index	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
Global School-based Student Health Survey	الدراسة الاستقصائية العالمية لصحة الطلاب في المدارس
Health Behaviour in School-Aged Children (survey)	السلوك الصحي لدى الأطفال في سن الدراسة (دراسة استقصائية)
High-efficiency particulate air (filters)	مرشحات جسيمات الهواء عالية الكفاءة
Human immunodeficiency virus	فيروس نقص المناعة البشرية
Inter-agency and Expert Group (on SDG Indicators)	فريق الخبراء المشترك بين الوكالات (المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة)
International Bureau of Education (UNESCO)	مكتب التربية الدولي (اليونسكو)
International Civic and Citizenship Education Study	الدراسة الدولية لتدريس التربية الوطنية والمواطنة
Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior	المعهد الكولومبي للائتمان التربوي والدراسات الفنية في الخارج
International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO)	التصنيف الدولي للأداء والإعاقة والصحة (منظمة الصحة العالمية)
Intangible Cultural Heritage (UNESCO)	التراث الثقافي غير المادي (اليونسكو)
International Computer and Information Literacy Study	دراسة بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية على الصعيد الدولي
Information and communication technology	تكنولوجيات المعلومات والاتصالات
International Association for the Evaluation of Educational Achievement	الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي
International Finance Corporation (World Bank)	مؤسسة التمويل الدولية (البنك الدولي)
International Labour Office/Organization	مكتب / منظمة العمل الدولية

International Monetary Fund	صندوق النقد الدولي
International Standard Classification of Education	التصنيف الدولي الموحَّد للتعليم
International Social Survey Programme	برنامج المسح الاجتماعي الدولي
International Telecommunication Union	الاتحاد الدولي للاتصالات
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación	مختبر أمريكا اللاتينية لتقييم جودة التعليم
Liberation Tigers of Tamil Eelam (Sri Lanka)	نمور تحرير تاميل إيلام (سري لانكا)
Millennium Development Goal	الأهداف الإنمائية للألفية
Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education	رصد وتقييم الاتصالات والتثقيف في مجال المناخ
Multiple Indicator Cluster Surveys	المسح العنقودي المتعدد المؤشرات
Monitoring Impacts on Learning Outcomes (Africa)	رصد الآثار على نتائج التعلُّم (أفريقيا)
National Council of Educational Research and Training (India)	المجلس الوطني للبحث والتدريب في مجال التعليم (الهند)
Net enrolment rate	معدل القيد الصافي
Non-governmental organization	منظمة غير حكومية
Official development assistance	المساعدة الإنمائية الرسمية
Organisation for Economic Co-operation and Development	منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights	مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان
People's Action for Learning	عمل الناس من أجل التعلم
Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN	برنامج تحليل النُّظم التربوية في الـ CONFEMEN
Polymerase chain reaction (testing)	تفاعل البوليميراز المتسلسل (اختبار)
Profiles Enhancing Reviews in Education	مواصفات تعزيز الاستعراضات الخاصة بالتعليم
Private finance initiative	مبادرة التمويل الخاص
Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OECD)	برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
Progress in International Reading Literacy Study	دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية
Programme for International Student Assessment (OECD)	برنامج التقييم الدولي للطلاب (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
Plan Nacional de Alfabetización (Costa Rica)	الخطة الوطنية لمحو الأمية (كوستاريكا)
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Brazil)	مسح وطني حسب عينة الأسرة (البرازيل)
Public–private partnership (in text) or purchasing power parity (in statistical tables)	الشراكة بين القطاعين العام والخاص (في النص) أو تعادل القوة الشرائية (في الجداول الإحصائية)
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Brazil)	البرنامج الوطني للوصول إلى التعليم الفني والتوظيف (البرازيل)
Partnership Schools for Liberia	مدارس الشراكة من أجل ليبريا
Right to Education Act (India; Right of Children to Free and Compulsory Education)	قانون الحق في التعليم (الهند؛ حق الطفل في التعليم المجاني والإلزامي)

Scoping Progress in Education	تحديد نطاق التقدم في التعليم
Sustainable Development Goal	هدف التنمية المستدامة
Southeast Asia Primary Learning Metrics	مقاييس التعلم الابتدائي في جنوب شرق آسيا
Sustainable Education & Enterprise Development (Nigeria)	التعليم المستدام وتنمية المشاريع (نيجيريا)
Sexuality Education Review and Assessment Tool (UNESCO)	أداة استعراض برامج التربية الجنسية وتقييمها (اليونسكو)
Senior High School Voucher Program (Philippines)	برنامج قسائم المدارس الثانوية العليا (الفلبين)
Sudan People's Liberation Movement	الحركة الشعبية لتحرير السودان
Skills Toward Employment and Productivity (World Bank)	المهارات المتعلقة بالعمالة والإنتاجية (البنك الدولي)
Teaching and Learning International Survey (OECD)	الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلم
Technical Cooperation Group	فريق التعاون التقني
Trends in International Mathematics and Science Study	الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم
Test of English as a Foreign Language	اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية
Technical and vocational education and training	التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني
UNESCO Institute for Lifelong Learning	معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة
UNESCO Institute for Statistics	معهد اليونسكو للإحصاء
United Kingdom	المملكة المتحدة
United Nations	الأمم المتحدة
Joint United Nations Programme on HIV/AIDS	برنامج الأمم المتحدة المشترك بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز
United Nations Convention on the Rights of the Child	اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل
United Nations Development Programme	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
United Nations High Commissioner for Refugees	مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين
United Nations Children's Fund	منظمة الأمم المتحدة للطفولة
United Nations Population Division	شعبة السكان بالأمم المتحدة
United Nations Statistical Division	الشعبة الإحصائية بالأمم المتحدة
UIS/OECD/Eurostat	معهد اليونسكو للإحصاء/منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي/المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي
United States	الولايات المتحدة
United States Agency for International Development	وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة
Visualizing Indicators of Education for the World	تصور مؤشرات التعليم في العالم
Water, sanitation and hygiene	الماء والصرف الصحي والنظافة الصحية
World Health Organization (United Nations)	منظمة الصحة العالمية (الولايات المتحدة)
World Inequality Database on Education	قاعدة البيانات العالمية الخاصة بالتفاوت في التعليم

GBC-Education	Global Business Coalition for Education
GCE	Global Campaign for Education
GCPEA	Global Coalition to Protect Education from Attack
GDP	Gross domestic product
GEM Report	*Global Education Monitoring Report*
GEO	Global Education Observatory

المراجع

القسم المواضيعي

الفصل 1

Adamson, F., Aubry, S., de Koning, M. and Dorsi, D. (eds). 2021. *Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education*. Cheltenham, UK, Edward Elgar. (NORRAG Series on International Education and Development.)

Banerji, R. and Chavan, M. 2016. Improving literacy and math instruction at scale in India's primary schools: the case of Pratham's Read India program. *Journal of Educational Change,* Vol. 17, No. 4, pp. 453–75.

Baum, D., Lewis, L., Lusk-Stover, O. and Patrinos, H. 2014. *What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 8.)

Busemeyer, M. R. 2012. Inequality and the political economy of education: an analysis of individual preferences in OECD countries. *Journal of European Social Policy,* Vol. 22, No. 3, pp. 219–40.

Busemeyer, M. R., Garritzmann, J. L. and Neimanns, E. 2020. *A Loud but Noisy Signal? Public Opinion and Education Reform in Western Europe*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

CHIP Training and Consulting. 2020. *Report of Profiles of Slums/Underserved Areas of 8 Largest Cities of Pakistan*. Islamabad, UNICEF and Gavi.

Chu, J. and Channa, A. 2019. *Evaluation of the 'PEAS-DES Inspect & Improve' Project: Baseline Report*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research.

Edlund, J. and Lindh, A. 2021. *Popular Support for Public Education in Global Perspective* Paris, UNESCO. (Background Paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Emmerson, B. 2020. *Expert Report on the Right to Education and the Abidjan Principles*. London, Global Schools Forum.

Escola Nova 21. 2020. *Escola Nova 21*. Barcelona, Spain, Escola Nova 21. www.escolanova21.cat/escola-nova-21-en. (Accessed 17 August 2021.)

Fuller, B. F. and Elmore, R. 1996. *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice*. New York, Teachers College Press.

Gonzalez, I. 2014. Private schools gain popularity in Cuba. *Al Jazeera*, 4 January. www.aljazeera.com/features/2014/1/4/private-schools-gain-popularity-in-cuba. (Accessed 17 August 2021.)

Green, A. 2013. *Education and State Formation: Europe, East Asia and the USA*. London, Palgrave Macmillan.

Hui, M. D. 2019. Tenfold increase in private education cost over last decade in North Korea. *Daily NK*. www.dailynk.com/english/tenfold-increase-in-private-education-cost-over-last-decade-in-north-korea. (Accessed 17 August 2021.)

IBE. 2006. *Thinkers on Education*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. www.ibe.unesco.org/en/document/thinkers-education. (Accessed 17 August 2021.)

Le Grand, J. 2003. *Motivation, Agency, and Public Policy: Of Knights and Knaves, Pawns and Queens*. Oxford, UK, Oxford University Press.

McCall, L. 2016. Political and Policy Responses to Problems of Inequality and Opportunity: Past, Present, and Future. Kirsch, I. and Braun, H. (eds), *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*. Cham, Switzerland, Springer.

OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OHCHR. 1999. *General Comment No. 13: The Right to Education*. New York, United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights.

Singh, K. 2015. *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education: Protecting the Right to Education against Commercialization*. New York, Human Rights Council, United Nations General Assembly. (A/HRC/29/30.)

Skelton, A., Nolan, A., Mowbray, J., Kothari, J., Sepúlveda, M., Smirnova, M., Zinigrad, R., Fredman, S. and Epal Ratjen, S. 2019. *The Abidjan Principles: Guiding Principles on the Human Rights Obligations of States to Provide Public Education and to Regulate Private Involvement in Education*. Abidjan, Côte d'Ivoire.

Srivastava, P. 2020. *Framing Non-state Engagement in Education*. Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Stanfield, J. 2021. *Parental Choice and the Right to Education: Revisiting Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Street Child. 2021. *Construction, Curriculum and Instruction: Critical Non-State Services Supporting Children in Conflict and Crisis Contexts.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Swift, A. 2003. *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent.* London, Routledge.
UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4.* Paris, UNESCO.
United Nations. 1948. *Universal Declaration of Human Rights.* New York, United Nations.
___. 1966. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.* New York, United Nations.
USAID, Results for Development and Education in Crisis and Conflict Network. 2018. *Affordable Non-State Schools in El Salvador.* Washington, DC, US Agency for International Development.
Winthrop, R. 2018. *Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive.* Washington, DC, Brookings Institution.

الفصل 2

Abayasekara, A. 2018. *Shadow Education in Sri Lanka.* Colombo, Institute of Policy Studies.
Abdulkadiroğlu, A., Pathak, P. A., Schellenberg, J. and Walters, C. R. 2020. Do parents value school effectiveness? *American Economic Review,* Vol. 110, No. 5, pp. 1502–39.
Acholla, D. A. 2021. *Low-fee Private Schooling: A Framework to Define the Scope of these Non-state Actors in Education.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Afghanistan Ministry of Education. 2016. *National Education Strategic Plan 2017–2021.* Kabul, Ministry of Education.
Alcott, B. and Rose, P. 2015. Schools and learning in rural India and Pakistan: Who goes where, and how much are they learning? *Prospects,* Vol. 45, No. 3, pp. 345–63.
Anderson, M. L., Gallagher, J. and Ritchie, E. R. 2018. School meal quality and academic performance. *Journal of Public Economics,* Vol. 168, pp. 81–93.
Andrews, J. 2016. *School Performance and Leadership: School Performance in Multi-academy Trusts and Local Authorities – 2015.* London, Education Policy Institute.
Ansari, A. 2021. Collaboration or competition? Evaluating the impact of public private partnerships (PPPs) on public school enrolment. *International Journal of Educational Research,* Vol. 107.
Asadullah, M. N. 2018. Madrasah for girls and private school for boys? The determinants of school type choice in rural and urban Indonesia. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 96–111.
ASER. 2019. *Annual Status of Education Report (Rural) 2018.* New Delhi, ASER Centre.
Austin, M. J. 2020. Charter school competition. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice.* New York, Routledge, pp. 146–159.
Azam, M., Kingdon, G. and Wu, K. B. 2016. Impact of private secondary schooling on cognitive skills: evidence from India. *Education Economics,* Vol. 24, No. 5, pp. 465–80.
Bahous, R., Bacha, N. N. and Nabhani, M. 2011. Multilingual educational trends and practices in Lebanon: a case study. *International Review of Education,* Vol. 57, No. 5, pp. 737–49.
Bakshi, P. 2020. *Unpacking Inclusion in Education: Lessons from Afghanistan for Achieving SDG 4.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020.*)
Bamattre, R. 2019. Bordering state and society: community schools in Zambia. Clothey, R. and Heidemann, K. (eds), *Another Way: Decentralization, Democratization and the Global Politics of Community-Based Schooling.* Leiden, Netherlands, Brill, pp. 97–114. (Pittsburgh Studies in Comparative and International Education.)
Bangladesh Directorate of Primary Education. 2019. *Bangladesh Primary Education Annual Sector Performance Report 2019.* Dhaka, Directorate of Primary Education.
Barakat, S., Hardman, F., Rohwerder, B. and Rzeszut, K. 2014. *The Evidence for the Sustainable Scale-up of Low-cost Private Schools in South West Asia.* London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
Bates, A., Choi, T.-H. and Kim, Y. 2019. Outsourcing education services in South Korea, England and Hong Kong: a discursive institutionalist analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* Vol. 51, No. 2, pp. 259–77.
Baum, D. R. and Riley, I. 2019. The relative effectiveness of private and public schools: evidence from Kenya. *School Effectiveness and School Improvement,* Vol. 30, No. 2, pp. 104–30.

Berry, J. and Mukherjee, P. 2019. *Pricing Private Education in Urban India: Demand, Use and Impact*. New Delhi, J-PAL South Asia.

Bhorkar, S. and Bray, M. 2018. The expansion and roles of private tutoring in India: from supplementation to supplantation. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 148–56.

Böhlmark, A. and Lindahl, M. 2015. Independent schools and long-run educational outcomes: evidence from Sweden's large-scale voucher reform. *Economica,* Vol. 82, No. 327, pp. 508–51.

Borghans, L., Golsteyn, B. H. and Zölitz, U. 2015. Parental preferences for primary school characteristics. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy,* Vol. 15, No. 1, pp. 85–117.

Borkowski, A., Sunny, B. and Zapata, J. 2021. *Non-state Education in South Asia: Understanding the Effect of Non-State Actors Engagement on the Quality, Equity, and Safety of Education Service Delivery*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti.

Bose, S., Ghosh, P. and Sardana, A. 2020. *Exit at the Bottom of the Pyramid: Empirical Explorations in the Context of Elementary Schooling in Delhi*. New Delhi, National Institute of Public Finance and Policy. (NIPFP Working Paper 306.)

Botta Somparé, E. and Wotem Somparé, A. 2018. La condition enseignante en Guinée: des stratégies de survie dans le champ scolaire et universitaire guinéen [Teacher conditions in Guinea: survival strategies in Guinean schools and universities]. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, No. 17, pp. 21–45.

Brandt, K. 2018. *Private Beats Public: A Flexible Value-added Model with Tanzanian School Switchers*. Helsinki, United Nations University World Institute for Development Economics Research (WIDER Working Paper 2018/081.)

Bray, M. 2017. Schooling and its supplements: changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review,* Vol. 61, No. 3, pp. 469–91.

___. 2021. *Shadow Education in Africa: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Bray, M., Kobakhidze, M. N. and Kwo, O. 2020. *Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and Its Policy Implications*. Hong Kong, China, University of Hong Kong. (Comparative Education Research Centre Monograph in Comparative and International Education and Development 13.)

Broussard, M. 2014. Why poor schools can't win at standardized testing. *The Atlantic*. www.theatlantic.com/education/archive/2014/07/why-poor-schools-cant-win-at-standardized-testing/374287. (Accessed 8 June 2021.)

BSIC. 2018. *A New Class Representative: Kroton to Acquire Somos for $1.8bn*. Milan, Italy, Bocconi Students Investment Club. https://bsic.it/new-class-representative-kroton-acquire-somos-1-8bn. (Accessed 8 June 2021.)

Buchbinder, N. 2020. *Edtech in Latin America: Have we Been Successful in Expanding ICT Availability and Use Through Schools?* Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)

Bunnell, T., Donnelly, M. and Lauder, H. 2020. The clustering in 'global universities' of graduates from 'Elite Traditional International Schools': a surprising phenomenon? *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 19, No. 5, pp. 558–67.

Burkholder, K. 2020. Education for street-connected children in Kenya: marginalization, challenges, and recommendations. Watzlawik, M. and Burkholder, A. (eds), *Educating Adolescents Around the Globe: Becoming Who You Are in a World Full of Expectations*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 97–115.

Cambridge Education. 2021. *Can Private Schools Improve Equitable Access to Schooling for Vulnerable Families? Perceptions and Attitudes from Parents in Kinshasa and Lagos*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Campaign for Popular Education. 2005. *Education Watch Report 2003/4: Quality with Equity – The Primary Education Agenda*. Dhaka, Campaign for Popular Education.

Canada Government. 2018. *Building a National Textbook and Book Industry*. Ottawa, Government of Canada. www.international.gc.ca/world-monde/stories-histoires/2019/mali-book-livre.aspx?lang=eng (Accessed 17 August 2021.)

Central Bank of Sri Lanka. 2020. *Annual Report (Volume 1): Economic and Social Infrastructure*. Colombo, Central Bank of Sri Lanka.

Chakrani, B. 2017. Between profit and identity: analyzing the effect of language of instruction in predicting overt language attitudes in Morocco. *Applied Linguistics,* Vol. 38, No. 2, pp. 215–33.

Cherng, S. and Barch, F. 2021. *Teachers' Working Conditions and Job Satisfaction Differences in State and Nonstate Schools: An Analysis of TALIS 2018 Data*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Chesters, J. 2018. The marketisation of education in Australia: does investment in private schooling improve post-school outcomes? *Australian Journal of Social Issues,* Vol. 53, No. 2, pp. 139–57.

Chilangwa, B. 2019. *Four Key Approaches to Scaling Community Schools in Zambia*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/08/08/four-key-approaches-to-scaling-community-schools-in-zambia. (Accessed 12 August 2021.)

Chingos, M. M., Kuehn, D., Monarrez, T., Wolf, P. J., Witte, J. F. and Kisida, B. 2019. *The Effects of Means-Tested Private School Choice Programs on College Enrollment and Graduation.* Washington, DC, Urban Institute.

Choi, Y. 2018. The heterogeneous effects of shadow education on SAT scores. *Development and Society,* Vol. 47, No. 3, pp. 451–76.

Chudgar, A., Chandra, M. and Razzaque, A. 2014. Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 37, pp. 150–61.

Clark Tuttle, C., Gill, B., Gleason, P., Knechtel, V., Nichols-Barrer, I. and Resch, A. 2013. *KIPP Middle Schools: Impacts on Achievement and Other Outcomes.* Washington, DC, Mathematica Policy Research.

Cohn, R. M. 2020. *Effects of Public-school Choice on Private Schools: Evidence from Open Enrollment Reform*. Waterloo, Ontario, Canadian Labour Economics Forum. (Conference Volume CLEF Working Paper 23.)

Cole, R. 2017. Estimating the impact of private tutoring on academic performance: primary students in Sri Lanka. *Education Economics,* Vol. 25, No. 2, pp. 142–57.

Competition Policy International. 2018. *Brazil: CADE clears purchase of Somos by Kroton*. Boston, Mass., Competition Policy International. www.competitionpolicyinternational.com/brazil-cade-approves-without-restriction-the-purchase-of-somos-by-kroton. (Accessed 8 June 2021.)

Cordes, S. A. 2018. In pursuit of the common good: the spillover effects of charter schools on public school students in New York City. *Education Finance and Policy,* Vol. 13, No. 4, pp. 484–512.

Cortina, R. 2017. *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America*. New York, Palgrave Macmillan.

Costa, K. 2021. *Projeto que permite educação domiciliar é aprovado na CCJ da Câmara [Draft law that allows homeschooling is approved by the Chamber's Constitution and Justice Commission].* Brasília, Radioagência Nacional. https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-06/projeto-que-permite-educacao-domiciliar-e-aprovado-na-ccj-da-camara. (Accessed 17 August 2021.)

Côte d'Ivoire Ministry of National Education. 2020. *Liste des Manuels Agrees et Recommandes: Annee Scolaire 2020–2021 [List of Approved and Recommended Textbooks: School Year 2020–2021].* Abidjan, Department of Pedagogy and Continuing Education, Ministry of National Education, Technical Education and Professional Training.

Crawfurd, L. 2017. School management and public–private partnerships in Uganda. *Journal of African Economies,* Vol. 26, No. 5, pp. 539–60.

___. 2018. *Contracting Out Schools at Scale: Evidence from Pakistan*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 18/022.)

Crawfurd, L., Patel, D. and Sandefur, J. 2021. Heterogeneous effects of low-cost private schools: experimental evidence from Delhi. Washington, DC, Centre for Global Development. (Unpublished.)

d'Aiglepierre, R. and Bauer, A. 2018. The choice of Arab-Islamic education in sub-Saharan Africa: findings from a comparative study. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 47–61.

Daun, H. 2018. Islamic education around the world: commonalities and varieties. Daun, H. and Arjmand, R. (eds), *Handbook of Islamic Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 529–53.

Davis, M. and Heller, B. 2019. No excuses charter schools and college enrollment: new evidence from a high school network in Chicago. *Education Finance and Policy,* Vol. 14, No. 3, pp. 414–40.

Day Ashley, L., Mcloughlin, C., Aslam, M., Engel, J., Wales, J., Rawal, S., Batley, R., Kingdon, G., Nicolai, S. and Rose, P. 2014. *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*. London, Department for International Development. (Education Rigorous Literature Review.)

de Andrade Silverio, G. and Araújo de Sousa, A. 2014. Organic foods from family farms in the National School Food Program: perspectives of social actors from Santa Catarina, Brazil. *Revista de Nutrição,* Vol. 27, No. 3, pp. 289–300.

de Lesseux, W. 2018. *Sénégal: les éditeurs locaux à la peine sur le marché des manuels scolaires [Senegal: local publishers struggling in the textbook market].* Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/fr/emission/20181003-senegal-editeurs-locaux-peine-marche-manuels-scolaires. (Accessed 17 August 2021.)

De Talancé, M. 2020. Private and public education: do parents care about school quality? *Annals of Economics and Statistics*, No. 137, pp. 117–44.

Delprato, M. and Chudgar, A. 2018. Factors associated with private-public school performance: analysis of TALIS-PISA link data. *International Journal of Educational Development,* Vol. 61, pp. 155–72.

Dixon, P., Egalite, A. J., Humble, S. and Wolf, P. J. 2019. Experimental results from a four-year targeted education voucher program in the slums of Delhi, India. *World Development,* Vol. 124, art. 104644.

Dixon, P. and Humble, S. 2017. How school choice is framed by parental preferences and family characteristics: a study of Western Area, Sierra Leone. *Journal of School Choice,* Vol. 11, No. 1, pp. 95–110.

Doherty, C. and Dooley, K. 2018. Responsibilising parents: the nudge towards shadow tutoring. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 39, No. 4, pp. 551–66.

Dunning, C. 2013. *Is local spending better? The controversy over USAID procurement reform.* Washington, DC, Center for American Progress. www.americanprogress.org/article/is-local-spending-better. (Accessed 17 August 2021.)

Edmonds, R. and Macloeo, S. 2021. *COVID-19 and Street-Connected Children: Impacts, Responses and Opportunities.* London, Consortium for Street Children.

Edwards Jr, D. B. and Termes, A. 2019. 'Concession Schools' in Bogotá: the limits of economic efficiency of charter programs. *Revista Colombiana de Educación*, No. 76, pp. 91–116.

Egalite, A. J. and Wolf, P. J. 2016. A review of the empirical research on private school choice. *Peabody Journal of Education,* Vol. 91, No. 4, pp. 441-54.

Eggleston, C. and Field, J. 2021. *Census Bureau's Household Pulse Survey Shows Significant Increase in Homeschooling Rates in Fall 2020.* Washington, DC, US Census Bureau. www.census.gov/library/stories/2021/03/homeschooling-on-the-rise-during-covid-19-pandemic.html. (Accessed 17 August 2021.)

Eigbiremolen, G. O. 2020. Estimating private school premium for primary school children in Ethiopia: evidence from individual-level panel data. *Progress in Development Studies,* Vol. 20, No. 1, pp. 26–44.

Eigbiremolen, G. O., Ogbuabor, J. E. and Nwambe, C. S. 2020. Estimating private school effects for school children in Peru: evidence from individual-level panel data. *Journal of International Development,* Vol. 32, No. 2, pp. 131–49.

Elacqua, G., Schneider, M. and Buckley, J. 2006. School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management,* Vol. 25, No. 3, pp. 577–601.

Ellison, S. and Aloe, A. M. 2019. Strategic thinkers and positioned choices: parental decision making in urban school choice. *Educational Policy,* Vol. 33, No. 7, pp. 1135–70.

Epple, D., Romano, R. E. and Urquiola, M. 2017. School vouchers: a survey of the economics literature. *Journal of Economic Literature,* Vol. 55, No. 2, pp. 441–92.

Espindola, J. 2019. Low-fee private schools in developing nations: some cautionary remarks. *Global Justice: Theory Practice Rhetoric,* Vol. 12, No. 1, pp. 55–77.

Evans, D. K., Yuan, F. and Filmer, D. 2020. *Are Teachers in Africa Poorly Paid? Evidence from 15 Countries.* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9358.)

Feldhoff, T. 2017. Child poverty in a rich country: measuring and influencing policies in contemporary Japan. *Education About Asia,* Vol. 22, No. 3, pp. 20–26.

Ferrare, J. J. 2020. Charter school outcomes. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice.* New York, Routledge, pp. 160–73.

FICCI and Nielsen India. 2016. *K–12 Book Publishing Market Report 2016.* New Delhi, Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry/Nielsen India Private Limited.

Figlio, D. and Karbownik, K. 2016. *Evaluation of Ohio's EdChoice Scholarship Program: Selection, Competition, and Performance Effects.* Columbus, Ohio, Thomas B. Fordham Institute.

Fitz, J. A. and Nikolaidis, A. 2020. A democratic critique of scripted curriculum. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 52, No. 2, pp. 195–213.

Fleming, D. J., Lavertu, S. and Crawford, W. 2018. High school options and post-secondary student success: the Catholic school advantage. *Journal of Catholic Education,* Vol. 21, No. 2, pp. 1–25.

Frontlist. 2019. *Private Publishers Are Concerned about the Educational Textbook Market.* New Delhi, Frontlist. www.frontlist.in/private-publishers-are-concerned-about-the-educational-textbook-market. (Accessed 4 June 2021.)

Gaddis, J. E. 2020. The big business of school meals. *Kappan*, Vol. 102, No. 2.

Gary, N. 2018. *Par-delà les frontières, "la francophonie est une aubaine pour l'édition" [Beyond borders, «the Francophone community is a boon for publishing»].* Paris, ActuaLitté. https://actualitte.com/article/20633/interviews/par-dela-les-frontieres-la-francophonie-est-une-aubaine-pour-l-edition. (Accessed 17 August 2021.)

GCE. 2016. *Private Profit, Public Loss: Why the Push for Low-fee Private Schools Is Throwing Quality Education Off Track.* Johannesburg, Global Campaign for Education.

Gemignani, R., Shojo, M. and Wodon, Q. 2014. What drives the choice of faith-inspired schools by households? Qualitative evidence from two African countries. *The Review of Faith and International Affairs,* Vol. 12, No. 2, pp. 66–76.

Gerrard, J. and Barron, R. 2020. Cleaning public education: the privatisation of school maintenance work. *Journal of Educational Administration and History,* Vol. 52, No. 1, pp. 9–21.

Green, F., Anders, J., Henderson, M. and Henseke, G. 2020. Private benefits? External benefits? Outcomes of private schooling in 21st century Britain. *Journal of Social Policy,* Vol. 49, No. 4, pp. 724–43.

Guill, K., Lüdtke, O. and Köller, O. 2020. Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 90, No. 2, pp. 282–300.

Hachette Livre. 2019. *Publishers 2019.* Vanves, France, Lagardère.

Hajar, A. 2018. Exploring year 6 pupils' perceptions of private tutoring: evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education,* Vol. 44, No. 4, pp. 514–31.

Hamid, A. F. A. 2017. Islamic education in Malaysia. Daun, H. and Arjmand, R. (eds), *Handbook of Islamic Education.* Cham, Switzerland, Springer, pp. 745–61.

Hammad, W. and Shah, S. 2018. Dissonance between the 'international' and the conservative 'national': challenges facing school leaders in international schools in Saudi Arabia. *Educational Administration Quarterly,* Vol. 54, No. 5, pp. 747–80.

Hares, S. and Crawfurd, L. 2021. *The Role and Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Low and Middle Income Countries.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Härmä, J. 2021. *Low-fee Private Schooling and Poverty in Developing Countries.* London, Bloomsbury.

Harris, A. B. and Brunjes, B. M. 2021. Developing capacity and reducing risk? An analysis of federal international contracting. *International Public Management Journal.*

Hernández, M. 2019. White middle-class families and sociocultural diversity in schools: a literature review. *Urban Review,* Vol. 51, No. 2, pp. 270–300.

Hofflinger, A., Gelber, D. and Cañas, S. T. 2020. School choice and parents' preferences for school attributes in Chile. *Economics of Education Review,* Vol. 74, art. 101946.

Hofflinger, A. and von Hippel, P. T. 2020. Does achievement rise fastest with school choice, school resources, or family resources? Chile from 2002 to 2013. *Sociology of Education,* Vol. 93, No. 2, pp. 132–52.

Hogan, A., Thompson, G., Sellar, S. and Lingard, B. 2018. Teachers' and school leaders' perceptions of commercialisation in Australian public schools. *Australian Educational Researcher,* Vol. 45, No. 2, pp. 141–60.

Hohman, J. and Slasinski, C. 2019. *Michigan School Privatization Survey 2018.* Midland, Mich., Mackinac Center for Public Policy.

Holmström, C. 2020. *Friskolor i aktiebolagsform [Independent schools in the form of limited companies].* Stockholm, Economifakta. www.ekonomifakta.se/Fakta/Valfarden-i-privat-regi/Skolan-i-privat-regi/friskolor-i-aktiebolagsform. (Accessed 21 July 2021.)

Hsieh, C.-T. and Urquiola, M. 2006. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics,* Vol. 90, No. 8–9, pp. 1477–503.

Hsu, K. J. and Schuller, M. 2020. Humanitarian aid and local power structures: lessons from Haiti's 'shadow disaster'. *Disasters,* Vol. 44, No. 4, pp. 641–65.

Humanity and Inclusion. 2021. *Sahel: working toward inclusive education for girls with disabilities.* Silver Spring, Md., Humanity and Inclusion. www.hi-us.org/news_africa_sahel_region_inclusive_education_girls_disabilities. (Accessed 12 August 2021.)

IEA. 2021. *Public and Private Secondary School: International Variation in Social Composition, Resources and Student Literacy from Two International Comparative Studies.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

ISC. 2021. *ISC Census and Annual Report 2021.* London, Independent Schools Council.

ISC Research. 2021. *Data on international schools.* Faringdon, UK, ISC Research. https://iscresearch.com/data. (Accessed 17 August 2021.)

ISSEK. 2018. *10 facts about Russian teachers.* Moscow, Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge, Higher School of Economics University. https://issek.hse.ru/en/news/225245595.html. (Accessed 17 August 2021.)

Jabbar, H. 2018. Recruiting 'talent': school choice and teacher hiring in New Orleans. *Educational Administration Quarterly,* Vol. 54, No. 1, pp. 115–51.

Jabbar, H. and Lenhoff, S. W. 2020. Parent decision-making and school choice. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice.* New York, Routledge, pp. 351–64.

Jabbar, H. and Li, D. 2016. Multiple choice: how public school leaders in New Orleans's saturated market view private school competitors. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 24, art. 94.

Jackson, C. K. 2012. School competition and teacher labor markets: evidence from charter school entry in North Carolina. *Journal of Public Economics,* Vol. 96, No. 5–6, pp. 431–48.
Jackson, G. M. 2017. Common themes in Australian and New Zealand home education research. Gaither, M. (ed.), *The Wiley Handbook of Home Education*, Chichester, UK, John Wiley & Sons, pp. 326–61.
Jayachandran, S. 2014. Incentives to teach badly: after-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics,* Vol. 108, pp. 190–205.
Johnson, D. and Hsieh, P. J. 2019. *A longitudinal study of learning, progression and personal growth in Sierra Leone*. Oxford, UK, University of Oxford.
Joshi, P. 2014a. Continuing to exercise choice after selecting a school: insights into parent decision-making in local education markets in Nepal. *International Journal of Educational Development,* Vol. 37, pp. 57–67.
___. 2014b. Parent decision-making when selecting schools: the case of Nepal. *Prospects,* Vol. 44, No. 3, pp. 411–28.
___. 2016. Experiencing and responding to private competition: the importance of subjectivity and intermediate outcomes. *Comparative Education Review,* Vol. 60, No. 3, pp. 571–600.
___. 2020. Do private schools improve public school quality or increase stratification? *International Journal of Educational Development,* Vol. 77, art. 102219.
Kamal, K. 2018. *Education System Profiles: Education in the United Arab Emirates*. New York, World Education Services.
Kaplan, V. 2004. History teaching in post-Soviet Russia: coping with antithetical traditions. Eklof, B., Holmes, L. E. and Kaplan, V. (eds), *Educational Reform in Post-Soviet Russia*. London, Routledge, pp. 263–87.
Kim, S. and Hong, S. 2018. The effects of school contexts and student characteristics on cognitive and affective achievement in South Korea. *Asia Pacific Education Review,* Vol. 19, No. 4, pp. 557–72.
Kim, Y. C. and Jung, J.-H. 2019. *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*. Cham, Switzerland, Springer.
Kippels, S. and Ridge, N. 2019. *International and Other Migrant Schools in Gulf Cooperation Council Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report on Migration, Displacement and Education in the Arab States 2019.)
Klemm, K. and Hollenbach-Biele, N. 2016. *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten [Tutoring in Germany: Extent – Impact – Costs]*. Gütersloh, Germany, Bertelsmann Stiftung.
Kornhall, P. and Bender, G. 2019. *School Segregation in Sweden: Evidence from the Local Level*. Vilnius, PPMI Group. (NESET Ad Hoc Report 1/2019.)
Krafft, C., Elbadawy, A. and Sieverding, M. 2019. Constrained school choice in Egypt. *International Journal of Educational Development,* Vol. 71, art. 102104.
Kumar, D. and Choudhury, P. K. 2020. Determinants of private school choice in India: all about the family backgrounds? *Journal of School Choice*, Vol. 15, No. 4, pp. 576–602.
Kumar, S. M. 2018. Comparing private and government schools in India: the devil is in the maths. *Applied Economics Letters,* Vol. 25, No. 6, pp. 409–14.
Kunzman, R. and Gaither, M. 2020. Homeschooling: an updated comprehensive survey of the research. *Other Education,* Vol. 9, No. 1, pp. 253–336.
L.E.K. Consulting. 2020. *Private Schools for Public Goods: Exploring the Potential of Privately-run Schools to Benefit Societies*. Boston, Mass., L.E.K. Consulting.
Lange, M.-F., Lauwerier, T. and Locatelli, R. 2021. *The Impact of Privatization on Teachers in Francophone sub-Saharan African Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Languille, S. 2016. The scramble for textbooks in Tanzania. *African Affairs,* Vol. 115, No. 458, pp. 73–96.
LaRocque, N. 2008. *Public–Private Partnerships in Basic Education: An International Review*. Reading, UK, CfBT Education Trust.
Lauwerier, T. and Akkari, A. 2019. Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes: le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal [Teachers in francophone West Africa faced with curricular approaches meant for exogenous contexts: the case of the competency-based approach in Burkina Faso and Senegal]. *Formation et profession,* Vol. 27, No. 1, pp. 5–19.
Lavado, P., Cueto, S., Yamada, G. and Wensjoe, M. 2019. The effect of a charter school in Peru (Fe y Alegría) on school achievement: exploiting a school lottery selection as a natural experiment. *Studies in Economics and Econometrics,* Vol. 43, No. 3, pp. 95–110.
Lewin, K. 2007. *The Limits to Growth of Non-government Private Schooling in sub-Saharan Africa*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. (CREATE Research Monograph 5.)
Lipcan, A., Crawfurd, L. and Law, B. 2018. *Learning in Lagos: Comparing Student Achievement in Bridge, Public and Private Schools*. Abuja, EDOREN.

Macdonald, D., Johnson, R. and Lingard, B. 2020. Globalisation, neoliberalisation, and network governance: an international study of outsourcing in health and physical education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* Vol. 41, No. 2, pp. 169–86.

Maietta, O. W. and Gorgitano, M. T. 2016. School meals and pupil satisfaction: evidence from Italian primary schools. *Food Policy,* Vol. 62, pp. 41–55.

Marcotte, D. E. and Dalane, K. 2019. Socioeconomic segregation and school choice in American public schools. *Educational Researcher,* Vol. 48, No. 8, pp. 493–503.

Marshall, J. H. and Fukao, T. 2019. Shadow education and inequality in lower secondary schooling in Cambodia: understanding the dynamics of private tutoring participation and provision. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 1, pp. 98–120.

Martin, J.-Y. 2003. Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne : champ éducatif et contre-champ scolaire [Spontaneous schools in sub-Saharan Africa: education and counter-education]. *Cahiers d'études africaines,* Vol. 43, No. 169–70, pp. 19–39.

Martin, J. and Dunlop, L. 2019. For-profit schools in England: the state of a nation. *Journal of Education Policy,* Vol. 34, No. 5, pp. 726–41.

Martindale, N. 2019. Does outsourcing school systems degrade education workforces? Evidence from 18,000 English state schools. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 40, No. 8, pp. 1015–36.

Menashy, F. and Zakharia, Z. 2017. *Investing in the Crisis: Private Participation in the Education of Syrian Refugees*. Brussels, Education International. (Education International Research Paper.)

___. 2021. *Private Engagement in Education in Emergencies: Rights and Regulations*. New York, Inter-agency Network for Education in Emergencies.

Mishra, N. 2019. Schools continue to use pvt publishers' books. *The Tribune*, 2 January. www.tribuneindia.com/news/archive/chandigarh/schools-continue-to-use-pvt-publishers-books-707889. (Accessed 4 June 2021.)

Morrison, J. R., Ross, S. M. and Cheung, A. C. 2019. From the market to the classroom: how ed-tech products are procured by school districts interacting with vendors. *Educational Technology Research and Development,* Vol. 67, No. 2, pp. 389–421.

Moskwa, D. 2019. How to profit from education in Russia. *New Eastern Europe,* Vol. 35, No. 1, pp. 77–82.

Mottaleb, K. A. and Pallegedara, A. 2019. Spending privately for education in Nepal: Who spends more on it and why? *International Journal of Educational Development,* Vol. 69, pp. 39–47.

Mufti, I. 2017. NCERT books full of errors, say Chandigarh schools. *Hindustan Times*, 20 February. www.hindustantimes.com/punjab/ncert-books-full-of-errors-say-chandigarh-schools/story-PMcWXKqoiRUj4lCdooif0H.html. (Accessed 17 August 2021.)

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. and Prendergast, C. 2017. *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. Boston, Mass., Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Narwana, K. 2019. Hierarchies of access in schooling: an exploration of parental school choice in Haryana. *Millennial Asia,* Vol. 10, No. 2, pp. 183–203.

Nazaryan, L. 2021. *Armenia*. Paris, UNESCO. (Information gathering template prepared for the Global Education Monitoring Report on Inclusion and Education in Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia 2021.)

Niakaté, H. 2018. Les livres scolaires en Côte d'Ivoire, un business qui vire au casse-tête [Textbooks in Côte d'Ivoire, a business that turns into a puzzle]. *Le Monde*, 13 February. www.lemonde.fr/afrique/article/2018/02/13/les-livres-scolaires-en-cote-d-ivoire-un-business-qui-vire-au-casse-tete_5256326_3212.html. (Accessed 17 August 2021.)

Nigeria UBEC. 2019. *2018 Natonal Personnel Audit (NPA) Report on Public and Private Basic Education Schools in Nigeria*. Abuja, Universal Basic Education Commission.

Nkeck Bidias, S. R. 2019. *Le Manuel Scolaire au Cameroun: Enjeux, Diagnostic et Esquisses de Solutions pour une Politique Sectorielle [Textbooks in Cameroon: Issues, Diagnosis and Outlines of Solutions for a Sectoral Policy].* Yaoundé, Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire/Friedrich Ebert Stiftung.

Nsabimana, J. d. D. 2018. Education board moves to create publishing house for textbooks. *The New Times*, 28 December. www.newtimes.co.rw/section/read/226483. (Accessed 17 August 2021.)

OECD. 2017. *Ukraine*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Integrity in Education.)

___. 2019a. *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019b. *PISA 2018 Results: What School Life Means for Students' Lives – Volume III*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020a. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2020b. *PISA 2018 Results: Effective Policies, Successful Schools – Volume V*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Ömeroğulları, M., Guill, K. and Köller, O. 2020. Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany: Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement? *Learning and Instruction,* Vol. 66, art. 101306.
Pakistan Ministry of Federal Education and Professional Training. 2021. *Pakistan Education Statistics 2017-18*. Islamabad, Ministry of Federal Education and Professional Training.
Pallegedara, A. and Mottaleb, K. A. 2018. Patterns and determinants of private tutoring: the case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development,* Vol. 59, pp. 43–50.
Pane, J. 2018. *Strategies for Implementing Personalized Learning While Evidence and Resources Are Underdeveloped*. Arlington, Va., RAND Corporation.
Parkin, M. and Irby, P. 2019. *Education Contracting Analysis: Selling to K–12 and Higher Education Markets*. Herndon, Va., Deltek.
Patel, D. and Sandefur, J. 2020. *A Rosetta Stone for Human Capital*. Washington, DC, Center for Global Development. (CGD Working Paper 550.)
Pearson. 2019. *Focused on Delivery: Pearson Annual Report and Accounts 2019*. London/New York, Pearson.
Permoser, J. M. and Stoeckl, K. 2020. Reframing human rights: the global network of moral conservative homeschooling activists. *Global Networks,* Vol. 21, No. 4, pp. 681–702.
Petts, R. J., Carlson, D. L. and Pepin, J. R. 2020. A gendered pandemic: childcare, homeschooling, and parents' employment during COVID-19. *Gender, Work and Organization,* Vol. 28, No. S2, pp. 515–34.
Pianta, R. C. and Ansari, A. 2018. Does attendance in private schools predict student outcomes at age 15? Evidence from a longitudinal study. *Educational Researcher,* Vol. 47, No. 7, pp. 419–34.
Population Council. 2020. *Abriendo Oportunidades Strengthens Government Education Programming for Indigenous Adolescent Girls in Guatemala*. New York, Population Council. (Research Utilization and Impact.)
Prosveshcheniye. 2017. *Prosveshcheniye: Transforming a Publishing House into an Educational Holding – Solutions for National and Regional Educational Challenges*. Saint Petersburg, Russian Federation, Prosveshcheniye. https://prosv.ru/_data/pages/29/prosvescheniye_presentation_eng.pdf. (Accessed 8 June 2021.)
Rahman, M. A. 2016. *Low-Cost Private Schools: A Case Study in Jakarta*. Jakarta, Center for Indonesian Policy Studies.
Ramachandran, V. and Walz, J. 2015. Haiti: where has all the money gone? *Journal of Haitian Studies,* Vol. 21, No. 1, pp. 26–65.
Rao, S. S. 2017. Production of an 'educational'city: shadow education economy and re-structuring of Kota in India. Pink, W. T. and Noblit, G. W. (eds), *Second International Handbook of Urban Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 417–43.
Ravitch, D. 2020. Chicago Public Schools decides to kick out privatized custodial services. *Diane Ravitch's Blog: A Site to Discuss Better Education for All*. New York, Diane Ravitch. https://dianeravitch.net/2020/05/23/chicago-public-schools-decides-to-kick-out-privatized-custodial-services. (Accessed 10 February 2021.)
Ray, B. D. 2017. A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice,* Vol. 11, No. 4, pp. 604–21.
Read, T. 2015. *Where Have All the Textbooks Gone? Toward Sustainable Provision of Teaching and Learning Materials in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development.)
Rho, E. 2013. Contracting revisited: determinants and consequences of contracting out for public education services. *Public Administration Review,* Vol. 73, No. 2, pp. 327–37.
Riep, C. 2015. *Corporatised Education in the Philippines: Pearson, Ayala Corporation, and the emergence of affordable private education centers (APEC)*. Brussels, Education International.
Riep, C. and Machacek, M. 2016. *Schooling the Poor Profitably: The Innovations and Deprivations of Bridge International Academies in Uganda*. Brussels, Education International.
Riep, C. B. 2017. Making markets for low-cost schooling: the devices and investments behind Bridge International Academies. *Globalisation, Societies and Education,* Vol. 15, No. 3, pp. 352–66.
Rogez, O. 2020. *La lente émergence du livre scolaire africain [The slow emergence of the African textbook]*. Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/fr/podcasts/20200904-la-lente-émergence-livre-scolaire-africain. (Accessed 17 August 2021.)
Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T. and Ramal, A. 2019. Parental reasons for school choice in elementary school: a systematic review. *Journal of School Choice,* Vol. 13, No. 3, pp. 287–304.

Rolleston, C. and Moore, R. 2018. *Young Lives School Survey, 2016–17: Value-added Analysis in India*. Oxford, UK, University of Oxford.

Romero, M., Sandefur, J. and Sandholtz, W. A. 2020. Outsourcing education: experimental evidence from Liberia. *American Economic Review,* Vol. 110, No. 2, pp. 364–400.

Rose, P. M. 2007. *Supporting Non-state Providers in Basic Education Service Delivery.* Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. (CREATE Research Monograph 4.)

S. Chand and Company Ltd. 2021. *S. Chand Business Segments.* New Delhi, S. Chand and Company Ltd. https://schandgroup.com/segments. (Accessed 8 June 2021.)

Sabarwal, S., Sununtnasuk, C. and Ramachandran, D. 2020. *Low-Cost Private Schools in Tanzania: A Descriptive Analysis.* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9360.)

Sakellariou, C. 2017. Private or public school advantage? Evidence from 40 countries using PISA 2012-Mathematics. *Applied Economics,* Vol. 49, No. 29, pp. 2875–92.

Santos, H. and Elacqua, G. 2016. Socioeconomic school segregation in Chile: parental choice and a theoretical counterfactual analysis. *CEPAL Review,* No. 119, pp. 123–37.

Scheunpflug, A. and Wenz, M. 2021. *Faith Based Non-State Actors in Selected African Countries: A Comparative Analysis of Catholic and Protestant Schooling in the Democratic Republic of Congo, Rwanda, Tanzania, Madagascar and Cameroon.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Sellar, S. and Hogan, A. 2019. *Pearson 2025: Transforming Teaching and Privatising Education Data.* Brussels, Education International.

Sieverding, M., Krafft, C. and Elbadawy, A. 2019. An exploration of the drivers of private tutoring in Egypt. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 4, pp. 562–90.

Singh, R. 2021. *Teachers' Working Conditions in State and Non-state Schools.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Sivasubramaniam, M. 2021. *Philanthropic and Faith-based Non-state actors in the Low-fee Private School Sector in the Global South: Blurring the Lines of Philanthropy and Enterprise.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Smart, A. and Jagannathan, S. 2018. *Textbook Policies in Asia: Development, Publishing, Printing, Distribution, and Future Implications.* Manila, Asian Development Bank.

Smith, E. and Nelson, J. 2015. Using the Opinions and Lifestyle Survey to examine the prevalence and characteristics of families who home educate in the UK. *Educational Studies,* Vol. 41, No. 3, pp. 312–25.

Sperka, L. 2020. (Re)defining outsourcing in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* Vol. 41, No. 2, pp. 268–80.

Srivastava, P. 2007. *Neither Voice nor Loyalty: School Choice and the Low-Fee Private Sector in India.* New York, National Center for the Study of Privatization in Education. (Occasional Paper 134.)

___. 2020. *Framing non-state engagement in education.* Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Šťastný, V., Chvál, M. and Walterová, E. 2021. An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development,* Vol. 81, No. 2, art. 102351.

Stern, J. M. B. and Heyneman, S. P. 2013. Low-fee private schooling: the case of Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low Fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mediating Disadvantage.* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 105–28. (Oxford Series in Comparative Education.)

Street Child. 2021. *Construction, Curriculum and Instruction: Critical Non-state Services Supporting Children in Conflict and Crisis Contexts.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Sullivan, A., Parsons, S., Green, F., Wiggins, R. D., Ploubidis, G. and Huynh, T. 2018. Educational attainment in the short and long term: Was there an advantage to attending faith, private, and selective schools for pupils in the 1980s? *Oxford Review of Education,* Vol. 44, No. 6, pp. 806–22.

Sun, L., Shafiq, M. N., McClure, M. and Guo, S. 2020. Are there educational and psychological benefits from private supplementary tutoring in Mainland China? Evidence from the China Education Panel Survey, 2013–15. *International Journal of Educational Development,* Vol. 72, art. 102144.

Sutton Trust. 2019. *Private Tuition Polling 2019.* London, Sutton Trust. www.suttontrust.com/our-research/private-tuition-polling-2019. (Accessed 17 August 2021.)

Termes, A., Edwards Jr, D. B. and Verger, A. 2020. The development and dynamics of public–private partnerships in the Philippines' education: a counterintuitive case of school choice, competition, and privatization. *Educational Policy,* Vol. 34, No. 1, pp. 91–117.

Thierry, R. 2020. *Quand l'édition africaine s'émancipe [When African publishing is emanicpated]*. Paris, Institut national de l'audiovisuel. https://larevuedesmedias.ina.fr/quand-ledition-africaine-semancipe. (Accessed 17 August 2021.)

Timberlake, M. T., Thomas, A. B. and Barrett, B. 2017. The allure of simplicity: scripted curricula and equity. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 67, pp. 46–52.

Ting, S.-H. and Lee, D. P.-Y. 2019. Determinants of primary school choice in Malaysia: school proximity and ethnicity-related reasons. *Journal of School Choice,* Vol. 13, No. 2, pp. 228–54.

Tooley, J. 2013. *School Choice in Lagos State*. Newcastle, UK, Newcastle University.

Tooley, J. and Longfield, D. 2016. Affordability of private schools: exploration of a conundrum and towards a definition of 'low-cost'. *Oxford Review of Education,* Vol. 42, No. 4, pp. 444–59.

Trinh, K. 2019. *New Textbooks for Grade 1 Students Approved*. Hanoi, Viet Nam News. https://vietnamnews.vn/society/548893/new-textbooks-for-grade-1-students-approved.html. (Accessed 17 August 2021.)

US Department of Education. 2019. *Homeschooling in the United States: Results from the 2012 and 2016 Parent and Family Involvement Survey (PFI-NHES: 2012 and 2016)*. Washington, DC, National Center for Education Statistics.

Ugbodaga, K. 2018. 11,895 private schools in Lagos are illegal – LASG. *P.M. News*, 25 May. www.pmnewsnigeria.com/2018/05/25/11895-private-schools-in-lagos-are-illegal-lasg. (Accessed 17 August 2021.)

UNESCO. 2013. Module 5: Development of Textbooks and Other Teaching and Learning Materials. IBE (ed.), *Training Tools for Curriculum Development: A Resource Pack*. Geneva, Switzerland, International Bureau of Education.

___. 2017. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability In Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.

___. 2019. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, Not Walls*. Paris, UNESCO.

UNICEF and WHO. 2018. *Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Global Baseline Report 2018*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/World Health Organization.

Urquiola, M. 2016. Competition among schools: traditional public and private schools. Hanushek, E. A., Machin, S. and Woessmann, L. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 5. Amsterdam, Elsevier, pp. 209–38.

USAID. 2019. *Non-governmental organizations (NGOs)*. Washington, DC, US Agency for International Development. www.usaid.gov/partnership-opportunities/ngo. (Accessed 12 August 2021.)

van der Berg, S., van Wyk, C., Burger, R., Kotzé, J., Piek, M. and Rich, K. 2017. *The Performance of Low Fee Independent Schools in South Africa: What Can Available Data Tell?* Stellenbosch, South Africa, University of Stellenbosch. (Economic Working Paper 01/17.)

VCIOM. 2019. *ЕГЭ как способ поступить в вуз: удобства и сложности [Unified State Exam as a way to enter university: advantages and difficulties]*. Moscow, All-Russian Public Opinion Research Center. https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ege-kak-sposob-postupit-v-vuz-udobstva-i-slozhnosti. (Accessed 17 August 2021.)

Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. 2018. Constructing low-fee private schools as an educational model for the Global South: from local origins to transnational dynamics. Verger, A., Novelli, M. and Altinyelken, H. K. (eds), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*, 2nd ed. London, Bloomsbury, pp. 255–76.

Vinayashree, J. 2017. Delayed supply, poor print quality of NCERT books anger parents. *The Times of India*, 26 July. https://timesofindia.indiatimes.com/city/chennai/delayed-supply-poor-print-quality-of-ncert-books-anger-parents/articleshow/59762779.cms. (Accessed 17 August 2021.)

von Stumm, S. and Plomin, R. 2021. Does private education make nicer people? The influence of school type on social–emotional development. *British Journal of Psychology,* Vol. 112, No. 2, pp. 373–88.

Vrangbæk, K., Petersen, O. H. and Hjelmar, U. 2015. Is contracting out good or bad for employees? A review of international experience. *Review of Public Personnel Administration,* Vol. 35, No. 1, pp. 3–23.

Walford, G. 2011. Low-fee private schools in England and in less economically developed countries: what can be learnt from a comparison? *Compare,* Vol. 41, No. 3, pp. 401–13.

Wamalwa, F. M. and Burns, J. 2018. Private schools and student learning achievements in Kenya. *Economics of Education Review,* Vol. 66, pp. 114–24.

Wells, A. S., Keener, A., Cabral, L. and Cordova-Cobo, D. 2019. The more things change, the more they stay the same: the resegregation of public schools via charter school reform. *Peabody Journal of Education,* Vol. 94, No. 5, pp. 471–92.

Williamson, B. and Hogan, A. 2020. *Commercialisation and Privatisation in/of Education in the Context of COVID-19*. Brussels, Education International.

Wischenbart, R. 2019. Global 50: the world ranking of the publishing industry 2019. *Publishers Weekly*, 5 September.

Wodon, Q. 2019. More schools, larger schools, or both? Patterns of enrollment growth in K12 Catholic schools globally. *Journal of Catholic Education,* Vol. 22, No. 1, p. 27.

___. 2020a. Are new secondary schools built where they are needed most in Uganda? Comparing Catholic with public and other private schools. *The Review of Faith and International Affairs,* Vol. 18, No. 2, pp. 44–60.
___. 2020b. *Global Catholic Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crisis.* Rome, International Office of Catholic Education.
___. 2020c. How well do Catholic and other faith-based schools serve the poor? A study with special reference to Africa – Part II: Learning. *International Studies in Catholic Education,* Vol. 12, No. 1, pp. 3–20.
___. 2021. *Global Catholic Education Report 2021: Education Poverty, Learning Pluralism, and the Right to Education.* Washington, DC, Global Catholic Education, International Office of Catholic Education, International Federation of Catholic Universities, World Organization of Former Students of Catholic Education and World Union of Catholic Teachers.
Woldetsadik, G. and Raysarkar, C. 2017. *Textbook Provision for All in Ethiopia: Lessons Learned from the General Education Quality Improvement Project (GEQIP) 1.* Washington, DC, World Bank.
World Bank. 2008. *Textbooks and School Library Provision in Secondary Education in Sub-Saharan Africa.* Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper 126.)
Zancajo, A. 2019. Education markets and schools' mechanisms of exclusion: the case of Chile. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 27, art. 130.
Zhang, W. 2020. *Regulating Private Supplementary Tutoring: Actors, Dynamics, and Lessons from International Experiences.* Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Zhang, W. and Bray, M. 2018. Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: access and tracking through shadow education in China. *Oxford Review of Education,* Vol. 44, No. 2, pp. 221–38.
Zheng, X., Wang, C., Shen, Z. and Fang, X. 2020. Associations of private tutoring with Chinese students' academic achievement, emotional well-being, and parent-child relationship. *Children and Youth Services Review,* Vol. 112, art. 104934.
Zook, C. 2017. *Infographic: Textbook Costs Skyrocketed 812% in 35 Years.* Lancaster, Pa., Applied Education Systems. www.aeseducation.com/blog/infographic-the-skyrocketing-cost-of-textbooks-for-schools-students. (Accessed 9 June 2021.)
Zuilkowski, S., Piper, B. and Ong'ele, S. A. 2020. Are low-cost private schools worth the investment? Evidence on literacy and mathematics gains in Nairobi primary schools. *Teachers' College Record,* Vol. 122, No. 1.

الفصل 3

Abdous, K. 2020. *Privatisation of Education in Morocco: A Multi-speed Education System and a Polarised Society – Summary.* Brussels, Education International. (Education International Research.)
Abdulkadiroğlu, A., Angrist, J. D., Hull, P. D. and Pathak, P. A. 2016. Charters without lotteries: testing takeovers in New Orleans and Boston. *American Economic Review,* Vol. 106, No. 7, pp. 1878–920.
Afridi, M. 2018. *Equity and Quality in an Education Public–Private Partnership: A Study of the World Bank-supported PPP in Punjab, Pakistan.* Nairobi, Oxfam. (Oxfam Research Reports.)
Agence Bujumbura News. 2017. Fermeture des écoles avec moins de 20% de réussites aux évaluations nationales [Schools with less than 20% pass rate in national examinations closed]. Agence Bujumbura News, 7 April. https://bujumburanewsblog.wordpress.com/2017/04/07/fermeture-des-ecoles-avec-moins-de-20-de-reussites-aux-evaluations-nationales. (Accessed 17 August 2021.)
Ahimbisibwe, P. 2018. Govt to stop funding to 800 private USE schools. *Daily Monitor,* 17 January. www.monitor.co.ug/uganda/news/national/govt-to-stop-funding-to-800-private-use-schools-1736078. (Accessed 17 August 2021.)
Al Qasimi Foundation for Policy Research. 2021. *Non-State Education in Arab States.* Paris, Al Qasimi Foundation for Policy Research. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Altai Consulting. 2018. *Study on Understanding the role of Non-State Education Providers in Somalia: Final Report.* Paris, Altai Consulting.
Ambast, S. and Gaur, A. 2017. Legal developments. Sarin, A., Dongre, A. and Wad, S. (eds), *State of the Nation: RTE Section 12 (1) (C) 2017.* Ahmedabad/New Delhi, Indian Institute of Management Ahmedabad/Centre for Policy Research/Central Square Foundation, pp. 64–68.
Ambast, S., Gaur, A. and Sangai, A. 2017. *Regulation of Private Schools in India.* New Delhi, Vidhi Centre for Legal Policy.
Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T. and Zajonc, T. 2007. *Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate.* Washington, DC, World Bank.
Ansari, A. H. 2020. Cream skimming? Evaluating the access to Punjab's public–private partnership programs in education. *International Journal of Educational Development,* Vol. 72, art. 102126.

Arab News. 2013. Islamic studies to be taught in all expat schools, orders ministry. *Arab News*, 8 May. www.arabnews.com/news/450843. (Accessed 17 August 2021.)

Australian Tutoring Association. 2021. *Member code of conduct*. Dundas, NSW, Australian Tutoring Association. https://ata.edu.au/about-us/member-code-of-conduct.

Baker, J. 2019. Seven years after Gonski, why is school funding still inequitable? *Sydney Morning Herald*, 17 May. www.smh.com.au/education/seven-years-after-gonski-why-is-school-funding-still-inequitable-20190516-p51o34.html. (Accessed 17 August 2021.)

Balarin, M. 2015. *Low-fee Private Schools in Peru*. Geneva, Switzerland, NORRAG. www.norrag.org/low-fee-private-schools-in-peru. (Accessed 17 August 2021.)

Balsera, M. R. 2017. *Tax, Privatisation and the Right to Education: Influencing Education Financing and Tax Policy to Transform Children's Lives.* Johannesburg, South Africa, ActionAid.

Bangladesh Ministry of Education. 2010. *National Education Policy 2010*. Dhaka, Ministry of Education.

Barman, P. D. 2020. Stop private tuition, or else leave jobs, Tripura govt warns school teachers. *Hindustan Times,* 7 June.

Barrera-Osorio, F. and Raju, D. 2015. Evaluating the impact of public student subsidies on low-cost private schools in Pakistan. *The Journal of Development Studies,* Vol. 51, No. 7, pp. 808–25.

Barrett, N. and Harris, D. 2015. *Significant Changes in the New Orleans Teacher Workforce*. New Orleans, La., Education Research Alliance for New Orleans. (Policy Brief.)

Baum, D. R., Cooper, R. and Lusk-Stover, O. 2018. Regulating market entry of low-cost private schools in Sub-Saharan Africa: Towards a theory of private education regulation. *International Journal of Educational Development,* Vol. 60, pp. 100–12.

Bertoni, M., Gibbons, S. and Silva, O. 2020. School choice during a period of radical school reform: evidence from academy conversion in England. *Economic Policy,* Vol. 35, No. 104, pp. 739–95.

Béteille, T., Tognatta, N., Riboud, M., Nomura, S. and Ghorpade, Y. 2020. *Ready to Learn: Before School, In School, and Beyond School in South Asia*. Washington, DC, World Bank. (South Asia Development Forum.)

Binci, M., Rasulova, S., Iversen, V., Outhred, R., Lipcan, A., Bahri, S., Uppal, V., Nnodu, I. and MacAuslan, I. 2016. *Developing Effective Private Education Nigeria (DEPEN): Baseline Report*. Abuja, Education Data, Research and Evaluation in Nigeria (EDOREN).

Bishop Accountability. 2021. *Bishop Accountability*. Waltham, Mass. www.bishop-accountability.org. (Accessed 17 August 2021.)

Black, S. E. and Machin, S. 2011. Housing valuations of school performance. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. Amsterdam, Elsevier, pp. 485–519.

Bloomberg News. 2021. China bans for-profit school tutoring in sweeping overhaul. *Bloomberg News,* 24 July.

Braithwaite, J., Coglianese, C. and Levi-Faur, D. 2007. Can regulation and governance make a difference? *Regulation & Governance*, Vol. 1, No. 1, pp. 1–7.

Brandt, C. and De Herdt, T. 2020. Reshaping the reach of the state: the politics of a teacher payment reform in the DR Congo. *Journal of Modern African Studies,* Vol. 58, No.1, pp. 23–43.

Bray, M. and Kwo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong/Bangkok, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development No. 10.)

British Education Suppliers Association. 2021. *Key UK education statistics*. London, British Education Suppliers Association. www.besa.org.uk/key-uk-education-statistics. (Accessed 17 August 2021.)

Buchanan, N. K. and Fox, R. A. 2008. Every school a school of choice: school choice in Ireland as viewed through American eyes. *Irish Educational Studies,* Vol. 27, No. 3, pp. 267–79.

Buerger, C. and Harris, D. N. 2020. The impact of government contracting out on spending: the case of public education in New Orleans. *The American Review of Public Administration*, Vol. 51, No. 2, pp. 139–54.

Burgess, S., Greaves, E. and Vignoles, A. 2020. *School Places: A Fair Choice? School Choice, Inequality and Options for Reform of School Admissions in England*. London, Sutton Trust.

Cambridge Education. 2021. *Religious Networks in the DRC: Help or Hindrance to Education?* . Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Cameron, E. 2019. The sweeping incrementalism of Partnership Schools for Liberia. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 6, pp. 856–70.

CapPlus. 2017. *Banking on Education: Low-Cost Private Schools' Demand for Finance.* Skokie, Ill., CapitalPlusExchange.

Carrasco, A., Gutierrez, G. and Flores, C. 2017. Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy,* Vol. 32, No. 5, pp. 642–72.

Center for Popular Democracy and Coalition for Community Schools. 2015. *System Failure: Louisiana's Broken Charter School Law – Underinvestment in Oversight Leaves Louisiana's Charter Schools Vulnerable to Financial Fraud and Academic Failures*. New Orleans, La., Center for Popular Democracy and Coalition for Community Schools.

Central Square Foundation. 2020. *State of the Sector Report on Private Schools in India*. New Delhi, Central Square Foundation/ Omidyar Network India.

Centre for Civil Society. 2019. *Anatomy of K-12 Governance in India: Evidence from States on Regulation of Private Schools*. New Delhi, Centre for Civil Society.

Che, C. 2021. After online tutoring, why is China cracking down on private schools? *SupChina*, 9 September. https://supchina.com/2021/09/09/after-online-tutoring-why-is-china-cracking-down-on-private-schools. (Accessed 1 November 2021.)

Cheruiyot, K. 2019. Government orders closure of unregistered schools countrywide. *The Star,* 29 September.

Civil Network OPORA. 2016. *Опитування: Як ставляться до зовнішнього незалежного оцінювання його учасники? [Survey: What Do the EIT Participants Think about the EIT?]*. Kyiv, Civil Network OPORA.

Clarke, M. 2021. China's Crackdown on Private Tutoring: How Will This Affect the TEFL Industry? *Vital Consular Blog.* Batley, UK, Vital Consular. https://blog.vitalconsular.com/china-private-tutoring-ban-trialled-affect-the-tefl-industry. (Accessed 17 August 2021.)

CMEPT. 2014. *Rapport alternatif au groupe de pré-session du Comité des Droits Economiques Sociaux et Culturels de l'Organisation des Nations Unies à l'occasion de sa considération d'une liste de questions au Maroc lors de la 55e session du comité [Alternative Report to the Pre-sessional Group of the United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights on the Occasion of its Consideration of a List of Questions in Morocco during the 55th Session of the Committee]*. Rabat, Coalition Marocaine pour l'Education Pour Tous.

Coco, J., Stovall, A. and Marcell Williams, L. 2020. *Returning to School in the Wake of Disaster: Post-Katrina Lessons for the COVID Era*. New York, Center for Learner Equity. www.centerforlearnerequity.org/news/returning-to-school-in-the-wake-of-disaster-post-katrina-lessons-for-the-covid-era. (Accessed 17 August 2021.)

Cohodes, S. R. and Parham, K. S. 2021. *Charter Schools' Effectiveness, Mechanisms, and Competitive Influence*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 28477.)

CONFEMEN. 2010. *Rapport PASEC Union des Comores 2008/2009: Diagnostic et Préconisations pour une Scolarisation Universelle de Qualité [2008/2009 PASEC Report on the Union of the Comoros: Diagnosis and Recommendations for Quality Universal Schooling]*. Moroni, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

Council of Europe. 2018. *12 Principles of Good Governance*. Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/en/web/good-governance/12-principles. (Accessed 17 August 2021.)

Crawfurd, L. and Hares, S. 2021. *The Role and Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Low and Middle Income Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Crawfurd, L. and Pugatch, T. 2020. *Teacher Labor Markets in Developing Countries*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12985.)

Cunningham, J. 2014. *Accountability in Private School Choice Programs*. Washington, DC, National Conference of State Legislatures.

D'Agostino, T. J., Dowd, R. and Mugo, J. 2019. Faith-Based Education in Changing Social, Economic, and Political Contexts: Perspectives from Catholic Educators in Kenya. *The Review of Faith & International Affairs,* Vol. 17, No. 4, pp. 76–88.

Day Ashley, L., Skinner, R., Meyer, A. and Perry, T. 2020. *Private Education and Disadvantaged Children in India: A Literature Review of Three Models of Private School Provision*. Birmingham, UK, Save the Children.

Deccan Chronicle. 2014. Karnataka Minister wants to shut 1,400 schools. *Deccan Chronicle*, 30 October. www.deccanchronicle.com/141030/nation-current-affairs/article/karnataka-minister-wants-shut-1400-schools. (Accessed 17 August 2021.)

Department for Education. 2021. *School Admissions Code: Mandatory Requirements and Statutory Guidance for Admission Authorities, Governing Bodies, Local Authorities, Schools Adjudicators and Admission Appeals Panels*. London, Department for Education.

Deshotels, M. 2015. New Orleans RSD compared to traditional schools. *Lousiana Educator*, 21 May. https://louisianaeducator.blogspot.com/2015/05/new-orleans-rsd-compared-to-traditional.html. (Accessed 17 August 2021.)

Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R. and She, P.-W. 2018. *Global Teacher Status Index 2018*. London, Varkey Foundation.

Dongre, A., Sarin, A. and Singhal, K. 2019. *Understanding School Choices under RTE's 25% Mandate*. London/Oxford, Ideas for India. www.ideasforindia.in/topics/human-development/understanding-school-choices-under-rte-s-25-mandate1.html. (Accessed 17 August 2021.)

Doyle, D. M., Muldoon, M. and Murphy, C. 2020. Education in Ireland: accessible without discrimination for all? *International Journal of Human Rights,* Vol. 24, No. 10, pp. 1701–20.

Education International. 2017. *Privatisation and Its Impact on Teachers' Conditions of Employment*. Brussels, Education International.

Edwards Jr, D. B. and Termes, A. 2018. Los colegios en concesión de Bogotá: los límites de la eficiencia económica de los programas chárter [Concession schools in Bogotá: the limits of charter programmes' economic efficiency]. *Revista Colombiana de Educación,* Vol. 1, No. 76, pp. 91–116.

Elacqua, G. 2012. The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile. *International Journal of Educational Development,* Vol. 32, No. 3, pp. 444–53.

Elacqua, G., Iribarren, M. L. and Santos, H. 2018. *Private Schooling in Latin America: Trends and Public Policies*. Washington, DC, Education Division, Social Sector, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper IDB-TN-01555.)

Elacqua, G., Jaimovich, A. and Román, A. 2019. *The Effects of Accountability on the Allocation of School Resources: Regression Discontinuity Evidence from Chile*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper IDB-WP-1074.)

Eyles, A. and Machin, S. 2019. The introduction of academy schools to England's education. *Journal of the European Economic Association,* Vol. 17, No. 4, pp. 1107–46.

Eyles, A., Machin, S. and McNally, S. 2017. Unexpected school reform: academisation of primary schools in England. *Journal of Public Economics,* Vol. 155, pp. 108–21.

Eyles, A., Machin, S. and Silva, O. 2018. Academies 2: the new batch – the changing nature of academy schools in England. *Fiscal Studies,* Vol. 39, No. 1, pp. 121–58.

Falabella, A. 2020. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 1, pp. 23–45.

France 24. 2021. China's tutoring groups fined millions as scrutiny grows. *France 24,* 1 June.

Gaddis, J. E. 2020. The big business of school meals. *Kappan*, Vol. 102, No. 2.

Gannon, K. 2017. Islamic schools in Pakistan plagued by sex abuse of children. *Associated Press*, 22 November. https://apnews.com/article/pakistan-middle-east-international-news-asia-pacific-islam-ddd9660f63ae4433966684823f79d3e9. (Accessed 17 August 2021.)

Goss, P., Sonnemann, J., Griffiths, K. and Chivers, C. 2016. *Circuit Breaker: A New Compact on School Funding*. Melbourne, Grattan Institute.

Gumus-Dawes, B., Luce, T. and Orfield, M. 2013. The state of public schools in post-Katrina New Orleans: the challenge of creating equal opportunity. Orfield, G. and Frankenberg, E. (eds), *Educational Delusions? Why Choice Can Deepen Inequality and How to Make Schools Fair*. Berkeley, Calif., University of California Press, pp. 159–85.

Han, C., Raymond, M. E., Woodworth, J. L., Negassi, Y., Richardson, W. P. and Snow, W. 2020. *Lights Off: Practice and Impact of Closing Low-Performing Schools 2017, Volume I*. Stanford, Calif., Center for Research on Education Outcomes, Stanford University.

Hanif, S., Ali, M. H. and Shaheen, F. 2021. Religious extremism, religiosity and sympathy toward the Taliban among students across madrassas and worldly education schools in Pakistan. *Terrorism and Political Violence,* Vol. 33, No. 3, pp. 489–504.

Härmä, J. 2019. Ensuring quality education? Low-fee private schools and government regulation in three sub-Saharan African capitals. *International Journal of Educational Development,* Vol. 66, pp. 139–46.

Härmä, J. and Adefisayo, F. 2013. Scaling up: challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, Symposium Books, pp. 129–52. (Oxford Studies in Comparative Education.)

Hassan, S. 2021. *Religious Maltreatment, Educational Neglect and Politics*. New York, Freedom of Mind Resource Center. https://freedomofmind.com/religious-maltreatment-educational-neglect-politics. (Accessed 17 August 2021.)

Hernández, M. 2019. *Is There No Excuse? The Effects of the New Orleans School Reforms on School Discipline*. New Orleans, La., Education Research Alliance for New Orleans.

Honduras Ministry of Education. 2020. Programa Hondureño de Educación Comunitaria–PROHECO [Honduras Community Education Program–PROHECO]. Comayagüela, Ministry of Education. www.transparencia.se.gob.hn/estructura/atribuciones-por-unidad-administrativa/nivel-central/h-programa-hondureño-de-educación-comunitaria-proheco. (Accessed 17 August 2021.)

Hossain, N., Subrahmanian, R. and Kabeer, N. 2002. *The Politics of Educational Expansion in Bangladesh*. Brighton, UK, Institute of Development Studies. (IDS Working Paper 167.)

Human Rights Watch. 2019. *Senegal: Failure to End Abuses in Quranic Schools*. New York, Human Rights Watch.

IICSA. 2019. *Inquiry Publishes Report into Ealing Abbey and St Benedict's School.* London, Independent Inquiry into Child Sexual Abuse. (Accessed 17 August 2021.)
India Comptroller and Auditor General. 2017. *Report of the Comptroller and Auditor General of India on Implementation of Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009.* New Delhi, Comptroller and Auditor General. (Report No. 23 of 2017.)
Indus Action. 2018. *The Bright Spots: Status of Social Inclusion through RTE Section 12(1)(c) 2018.* New Delhi, Indus Action.
___. 2019. *The Bright Spots: Status of Social Inclusion through RTE Section 12(1)(c) 2019.* New Delhi, Indus Action.
International Task Force on Teachers for Education 2030. 2020. *A Review of the Use of Contract Teachers in sub-Saharan Africa.* Paris, UNESCO.
IPSOS Mori and the Key. 2018. *State of Education Survey Report.* London, IPSOS Mori/The Key.
Ireland Department of Education and Skills. 2020. *Establishing a New School.* Dublin, Department of Education and Skills. www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Establishing-a-New-School. (Accessed 17 August 2021.)
Ireland Government. 2018. *Education (Admission to Schools) Act 2018.* Dublin, Office of the Attorney General. www.irishstatutebook.ie/eli/2018/act/14/section/11/enacted/en/html. (Accessed 17 August 2021.)
ISER. 2016. *A Threat or Opportunity? Public–Private Partnerships in Education in Uganda.* Kampala, Initiative for Social and Economic Rights.
___. 2017. *Policy Framework and Practice in Implementation of PPPs for Uganda's Universal Secondary Education Programme.* Kampala, Initiative for Social and Economic Rights. (Policy Advocacy Brief 6.)
Iyer, G. and Counihan, C. 2018. When a right goes wrong: the unintended consequences of India's Right to Education Act. *Economic Affairs,* Vol. 38, No. 3, pp. 367–79.
Jackson, E. 2016. *Non-State Actors in Basic Education: Indonesia Case Study.* Canberra, Department of Foreign Affairs and Trade. (Education Analytics Service.)
Jha, J. 2019. Right to free and compulsory education in Nepal: a study with special reference to India's Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009. *Dehradun Law Review,* Vol. 11, No. 1, pp. 41–57.
Jones, P., Isaacson, J. and Morgan-McDermott, G. 2021. *A New Regulatory Landscape for International Schools in China.* London, Farrer. www.farrer.co.uk/news-and-insights/a-new-regulatory-landscape-for-international-schools-in-china. (Accessed 1 November 2021.)
Joshi, R. 2020. Can social integration in schools be mandated: evidence from the Right to Education Act in India. *International Journal of Educational Development,* Vol. 77, art. 102228.
Kahlenberg, R. D. 2020. *Why Taxpayers Should Not Be Forced to Support Private Religious Education.* New York, The Century Foundation. https://tcf.org/content/commentary/taxpayers-not-forced-support-private-religious-education. (Accessed 17 August 2021.)
Kenny, D. 2020. The virtues of unprincipled constitutional compromises: Church and State in the Irish Constitution. *European Constitutional Law Review,* Vol. 16, No. 3, pp. 417–39.
Kingdon, G. and Muzammil, M. 2018. *Per Pupil Expenditure in the Government Schools of Uttar Pradesh, and the Rate of Reimbursement to Private Schools under the Right To Education Act: An Update.* Delhi, Centre for Civil Society.
Ladd, H. F. and Fiske, E. B. 2016. *England Confronts the Limits of School Autonomy.* New York, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers' College, Columbia University. (NCSPE Working Paper 232.)
Lange, M.-F., Lauwerier, T. and Locatelli, R. 2021. *The Impact of Privatization on Teachers in Francophone Sub-Saharan African Countries.* (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
LaRocque, N. and Sipahimalani-Rao, V. 2019. *School Education in Pakistan: A Sector Assessment.* Manila, Asian Development Bank.
Levin, H. M. and Belfield, C. 2015. Guiding the development and use of cost-effectiveness analysis in education. *J ournal of Research on Educational Effectiveness,* Vol. 8, No. 3, pp. 400–18.
Lowrie, B. 2017. *Islamic Faith School's Gender Segregation Ruled Unlawful.* London, EachOther. https://eachother.org.uk/islamic-faith-schools-gender-segregation-ruled-unlawful. (Accessed 17 August 2021.)
Maphanga, C. 2020. 2 illegal schools shut down in Joburg, staff questioned by police. *News24*, 8 October.
Marchetta, F. and Dilly, T. 2019. *Supporting Education in Africa: Opportunities and Challenges for an Impact Investor.* Monaco, Fondation pour les études et recherches sur le développement international/Investisseurs et Partenaires. (Feasibility study.)
Maussen, M. and Bader, V. 2015. Non-governmental religious schools in Europe: institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges. *Comparative Education,* Vol. 51, No. 1, pp. 1–21.
Mehendale, A., Mukhopadhyay, R. and Namala, A. 2015. Right to education and inclusion in private unaided schools: an exploratory study in Bengaluru and Delhi. *Economic and Political Weekly,* Vol. 50, No. 7, pp. 43–51.

Mizala, A. and Schneider, B. 2019. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 4, pp. 529–55.
Mkutu, K. and Opondo, V. 2021. The complexity of radicalization and recruitment in Kwale, Kenya. *Terrorism and Political Violence,* Vol. 33, No. 1, pp. 26–48.
Morris, R. 2014. The admissions criteria of secondary free schools. *Oxford Review of Education,* Vol. 40, No. 3, pp. 389–409.
Muralidharan, K. and Sundararaman, V. 2015. The aggregate effect of school choice: evidence from a two-stage experiment in India. *Quarterly Journal of Economics,* Vol. 130, No. 3, pp. 1011–66.
NAO. 2021. *School Funding in England*. London, National Audit Office. (Report by the Comptroller and Auditor General.)
National Governance Association. 2020. *Governing in a Multi Academy Trust*. Birmingham, UK, National Governance Association.
National Secular Society. 2018. *Unsafe Sex Education: The Risk of Letting Religious Schools Teach Within the Tenets of their Faith*. London, National Secular Society.
___. 2019. *Government Warns Independent Faith Schools over Sex Segregation*. London, National Secular Society. www.secularism.org.uk/news/2019/06/government-warns-independent-faith-schools-over-gender-segregation. (Accessed 17 August 2021.)
Netherlands Government. 2021. *Public-authority and Private Schools*. The Hague, Government of the Netherlands. www.government.nl/topics/freedom-of-education/public-authority-and-private-schools. (Accessed 17 August 2021.)
New York Times. 2021. My son's yeshiva is breaking the law. *The New York Times*, 7 April. www.nytimes.com/video/opinion/100000007670190/yeshiva-schools-education.html. (Accessed 2 November 2021.)
O'Shea, C., Palcic, D. and Reeves, E. 2019. Comparing PPP with traditional procurement: the case of schools procurement in Ireland. *Annals of Public and Cooperative Economics,* Vol. 90, No. 2, pp. 245–67.
O'Donoghue, J., Crawfurd, L., Makaaru, J., Otieno, P. and Perakis, R. 2018. *A Review of Uganda's Universal Secondary Education Public Private Partnership Programme*. London, Education Partnerships Group.
OECD. 2017. *OECD Reviews of Integrity in Education: Ukraine 2017*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Olneck-Brown, B. 2020. *Interactive Guide to School Choice Laws*. Washington, DC, National Conference of State Legislatures. www.ncsl.org/research/education/interactive-guide-to-school-choice.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Omoeva, C. and Gale, C. 2016. Universal, but not free: household schooling costs and equity effects of Uganda's Universal Secondary Education policy. *International Journal of Educational Development,* Vol. 50, No. C, pp. 41–50.
Ouédraogo, H. 2018. Enseignement privé au Burkina: plusieurs écoles et établissements privés jugés «non conformes» par le MENA [Private education in Burkina: several private schools and establishments judged 'non-compliant' by the MENA]. *Les Echos du Faso*, 7 September.
Philippines Commission on Audit. 2019. *Government Assistance to Students and Teachers in Private Education (GASTPE)*. Quezon City, Philippines, Commission on Audit. (Performance Audit Report 2018-02.)
Phillips, K. 2018. A culture of clerical immunity in Myanmar is putting children at risk of abuse. *Time*, 6 December.
Pratap, K. V. and Chakrabarti, R. 2017. *Public-Private Partnerships in Infrastructure*. Cham, Switzerland, Springer.
Premium Times. 2021. Osun shuts 600 illegal schools. *Premium Times*, 9 June.
ProPublica. 2021. Credibly accused priests. *ProPublica*. www.propublica.org/datastore/dataset/credibly-accused-priests. (Accessed 17 August 2021.)
Punjab Education Foundation. 2021. *New School Program*. Lahore, Punjab Education Foundation. www.pef.edu.pk/nsp/index.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Puozaa, C. Y. 2016. Outsourcing and the pupil transportation industry in Minnesota: an economic evaluation. PhD dissertation, Department of Economics, University of Mississipi. (Unpublished.)
Qadri, H. M.-u.-D. 2018. Foreign, political and financial influences on religious extremism: a study of madrassas in Punjab, Pakistan. *Counter Terrorist Trends and Analyses,* Vol. 10, No. 4, pp. 5–11.
RFI. 2017. *French Catholic school closed in abuse inquiry*. Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/en/france/20170603-french-catholic-school-closed-abuse-inquiry. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2019. *Sénégal: la question des écoles coraniques reste très sensible [Senegal: the issue of Koranic schools remains very sensitive]*. Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/fr/afrique/20191212-senegal-daaras-ecoles-coraniques-eleves-enchaines-coran-religion-islam. (Accessed 17 August 2021.)
Roberts, N. and Danechi, S. 2021. *School Places in England: Admissions and Appeals*. London, House of Commons. (Briefing Paper 07147.)

Romero, M., Sandefur, J. and Sandholtz, W. 2020. Outsourcing education: experimental evidence from Liberia. *American Economic Review,* Vol. 110, No. 2, pp. 364–400.
Rossignoli, S. 2021. *The Dual Face of Non-State Schools in Peru, Tanzania, and the Philippines: A Case-Study Analysis.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Saguin, K. I. 2019. Designing effective governance of education. *Policy Design and Practice,* Vol. 2, No. 2, pp. 182–97.
Sanders, R. 2018. A failure on all fronts: what we really need to know about school unification. *The New Orleans Tribune.*
Santos, H. and Elacqua, G. 2016. Socioeconomic school segregation in Chile: parental choice and a theoretical counterfactual analysis. *CEPAL Review,* No. 119, pp. 123–38.
Sarasvati, N. 2020. How reservation in private schools isn't working for poor children. *India Spend*, 29 October.
Scheunpflug, A. and Wenz, M. 2021. *Faith Based Non-state Actors in Selected African Countries: A Comparative Analysis of Catholic and Protestant Schooling in the Democratic Republic of Congo, Rwanda, Tanzania, Madagascar and Cameroon.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Senghor, C. 2020. Au Sénégal, des maîtres coraniques s'insurgent contre la violence dans les « daaras » [In Senegal, Koranic teachers rise up against violence in 'daaras']. *La Croix Africa*, 10 February.
Sharma, K. 2021. Only 16 states/UTs teach underprivileged kids for free in pvt schools, child rights body finds. *ThePrint.* https://theprint.podbean.com/e/theprintpod-only-16-statesuts-teach-underprivileged-kids-for-free-in-pvt-schools-child-rights-body-finds. (Accessed 12 November 2021.) (Podcast.)
Sherratt, F., Sherratt, S. and Ivory, C. 2020. Challenging complacency in construction management research: the case of PPPs. *Construction Management and Economics*, Vol. 38, No. 2, pp. 1–15.
Shewbridge, C., Fuster, M. and Rouw, R. 2019. *Constructive Accountability, Transparency and Trust between Government and Highly Autonomous Schools in Flanders: Background and Lessons from the Flemish Strategic Education Governance Learning Seminar.* Paris, Organisation for Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper.)
Shrinivasa, M. 2020. Karnataka: private unaided schools must pay teachers, staff. *The Times of India,* 13 September.
Sindh Government. 2002. *Sindh Private Educational Institutions (Regulation and Control) Ordinance, 2001.* Karachi, Government of Sindh.
Singh, B. B. 2019. Private schools in Jajarkot defy scholarship provision. *Kathmandu Post*, 6 November.
Somparé, E. B. and Somparé, A. W. 2018. La condition enseignante en Guinée : des stratégies de survie dans le champ scolaire et universitaire guinéen [The condition of teachers in Guinea: survival strategies in Guinean schools and universities]. *Cahiers de la Recherche sur L'Education et les Savoirs,* Vol. 17.
Sood, A. and Prakash, K. 2020. 38 private schools in Punjab get notice for seeking fee. *The Tribune,* 8 April.
Street Child. 2021. *Construction, Curriculum and Instruction: Critical Non-State Services Supporting Children in Conflict and Crisis Contexts.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Terrier, C., Pathak, P. A. and Ren, K. 2021. From immediate acceptance to deferred acceptance: effects on school admissions and achievement in England. London, Centre for Economic Performance. (Discussion Paper 1815)
Tezel Mccarthy, A. 2017. Non-state actors and education as a humanitarian response: role of faith-based organizations in education for Syrian refugees in Turkey. *Journal of International Humanitarian Action,* Vol. 2, No. 1.
The Learning Landscape. 2015. *New Orleans, Louisiana: Alternative Governance Arrangements.* Sudbury, Mass., Bellwether Education Partners. https://thelearninglandscape.org/new-orleans-louisiana-alternative-governance-arrangements. (Accessed 17 August 2021.)
Think Mauritius. 2019. *Rethinking the Education System in Mauritius.* Ebene, Mauritius, Think Mauritius.
Thompson, O. 2011. The estimated cost impact of privatizing student transportation in Minnesota school districts. *Public Choice,* Vol. 146, No. 3–4, pp. 319–39.
Titeca, K. and de Herdt, T. 2011. Real governance beyond the 'failed state': negotiating education in the Democratic Republic of the Congo. *African Affairs,* Vol. 110, No. 439, pp. 213–31.
Titheradge, N. 2018. Abuse concerns over unregistered schools. *BBC News.* www.bbc.com/news/uk-43126598. (Accessed 17 August 2021.)
Treviño, E., Mintrop, R., Villalobos, C. and Órdenes, M. 2018. *What Might Happen if School Vouchers and Privatization of Schools Were to Become Universal in the U.S.: Learning from a National Test Case – Chile.* Boston, Mass., NEPC. (Policy brief.)
Trucano, M. 2014. Paying teacher salaries with mobile phones. *World Bank Blogs*, 21 February.
Tutors' Association. 2021. *About the Tutors' Association.* Marlow, UK, The Tutors' Association. https://thetutorsassociation.org.uk/about.
UNESCO. 2008. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality – Why Governance Matters.* Paris, UNESCO.
___. 2019. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls.* Paris, UNESCO.

UNICEF. 2016. *Violence against Children in Education Settings in South Asia*. Kathmandu, UNICEF Regional Office for South Asia.

___. 2020. *Integrating Faith for Social and Behaviour Change into Pagoda Structures for a Systems Approach to Capacity Development*. Phnom Penh, UNICEF Cambodia. (Change for Children: Global Initiative on Social and Behaviour Change.)

United Arab Emirates Cabinet. 2008. قرار مجلس الوزراء رقم ٩٢ صادر بتاريخ ٨٠٠٢/٧/٦م. بشأن اللائحة التنظيمية للتعليم الخاص *[Cabinet Resolution No. 29 Issued on 6/7/2008 AD Concerning the Regulation of Private Education]*. Abu Dhabi, Government of the United Arab Emirates.

USAID, Results for Development and Education in Crisis and Conflict Network. 2018. *Affordable Non-State Schools in El Salvador*. Washington, DC, USAID.

Verger, A., Moschetti, M. C. and Fontdevila, C. 2021. How and why policy design matters: understanding the diverging effects of public–private partnerships in education. Adamson, F., Aubry, S., Koning, M. d. and Dorsi, D. (eds), *Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education*. Cheltenham, UK, Edward Elgar.

Wad, S., Dongre, A. and Sarin, A. 2017. Lottery logic in the four states. Sarin, A., Dongre, A. and Wad, S. (eds), *State of the Nation: RTE Section 12 (1) (C) 2017*. Ahmedabad/New Delhi, Indian Institute of Management Ahmedabad/Centre for Policy Research/Central Square Foundation, pp. 57–63.

West, A. and Wolfe, D. 2018. *Academies, the School System in England and a Vision for the Future*. London, London School of Economics and Political Science. (Clare Market Paper 23.)

Wodon, Q. 2020a. *Global Catholic Education Report 2020*. Rome, International Office of Catholic Education.

___. 2020b. *Global Catholic Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crisis*. Rome, International Office of Catholic Education.

___. 2021a. *Faith-based Schools, Education Pluralism, and the Right to Education: Three Papers from the Global Catholic Education Project*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

___. 2021b. *Potential Impact of the COVID-19 Crisis on Catholic Schools and Universities: A Preliminary Assessment*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Wokadala, J. and Barungi, M. 2015. Benefit incidence analysis of government spending on public–private partnership schooling under Universal Secondary Education policy in Uganda. *Africa Education Review*, Vol. 12, No. 3, pp. 381–97.

World Bank. 2016. *SABER EPS Mauritania Country Report*. Washington, DC, World Bank.

___. 2020. *Philippines Basic Education Public Expenditure Review*. Washington, DC, World Bank.

Zafar, S. A. 2020. Learning in safety. *The News*, 15 July. www.thenews.com.pk/print/686878-learning-in-safety. (Accessed 17 August 2021.)

Zakharia, Z. 2016. Bilingual Education in the Middle East and North Africa. Garcia, O., Lin, A. and May, S. (eds), *Bilingual and Multilingual Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 281–93.

Zancajo, A., Fontdevila, C., Verger, A. and Bonal, X. 2021. *Regulating Public–Private Partnerships, Governing Non-state Schools: An Equity Perspective*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Zhang, W. 2020. *Non-State Actors in Education: The Nature, Dynamics and Policy Implications of Private Supplementary Tutoring*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)

Zhu, J. and Yang, Y. 2021. China planning new crackdown on private tutoring sector. *Euronews*, 12 May.

Zimbabwe Ministry of Primary and Secondary Education. 2021. *Primary and Secondary Education Statistics Report 2020*. Harare, Ministry of Primary and Secondary Education.

الفصل 4

Acerenza, S. and Gandelman, N. 2019. Household education spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from income and expenditure surveys. *Education Finance and Policy*, Vol. 14, No. 1, pp. 61–87.

Acholla, D. A. 2021. *Low-fee Private Schooling: A Framework to Define the Scope of these Non-state Actors in Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Ahmed, Z. S. and Shahzad, R. 2021. The role of peace education in countering violent extremism in Pakistan: an assessment of non-governmental efforts. *Conflict, Security and Development*, Vol. 21, No. 3, pp. 199–222.

Alvarez, H., Elacqua, G., Mendez, C., Munevar, I. and Vasquez, D. 2021. *Colegios Privados en Tiempos de COVID-19 [Private Schools in the Time of COVID-19]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Hablemos de Politica Educativa: America Latina y el Caribe 8.)

Asadullah, M. N. 2018. Madrasah for girls and private school for boys? The determinants of school type choice in rural and urban Indonesia. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 96–111.

Aslam, M., Rawal, S. and Saeed, S. 2017. *Public–Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*. London, Ark Education Partnerships Group.

Attridge, S. and Engen, L. 2019. *Blended Finance in the Poorest Countries: The Need for a Better Approach*. London, Overseas Development Institute.

Azam, M. 2016. Private tutoring: evidence from India. *Review of Development Economics,* Vol. 20, No. 4, pp. 739–61.

Azzam, Z. 2017. Dubai's private school fees framework: a critical discussion. *Journal of Research in International Education,* Vol. 16, No. 2, pp. 115–30.

Bangladesh Ministry of Education. 2018. *Pocket Book on Bangladesh Education Statistics 2017*. Dhaka, Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics, Ministry of Education.

Berlanga, C., Morduchowicz, A., Scasso, M. and Vera, A. 2020. *Reabrir las Escuelas en América Latina y el Caribe: Claves, Desafíos y Dilemas para Planificar el Retorno Seguro a las Clases Presenciales [Reopening Schools in Latin America and the Caribbean: Keys, Challenges and Dilemmas for Planning a Safe Return to In-Person Classes]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Technical Note 2075.)

Braniff, L. 2016. *Digital Finance and Innovations in Financing for Education*. Washington, DC, Consultative Group to Assist the Poor. (CGAP Working Paper.)

Bray, M., Kobakhidze, M. N. and Kwo, O. 2020. *Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and Its Policy Implications*. Hong Kong, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong. (CERC Monograph in Comparative and International Education and Development 13.)

Brown, C., Sargrad, S. and Benner, M. 2017. *Hidden Money: The Outsized Role of Parent Contributions in School Finance*. Washington, DC, Center for American Progress.

Campbell, S., DiGiuseppe, M. and Murdie, A. 2019. International development NGOs and bureaucratic capacity: facilitator or destroyer? *Political Research Quarterly,* Vol. 72, No. 1, pp. 3–18.

Carvalho, S. and Hares, S. 2020. *The Economic Shock of COVID-19 May Hit Private School and Contract Teachers Hardest*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/how-are-international-donors-responding-education-needs-during-covid-pandemic. (Accessed 24 November 2020.)

CDC Group. 2019. *Framework: Maximising the Impact of Education Investments*. London, CDC Group.

Centre for Civil Society. 2021. *Ease of Operations for Budget Private Schools in India*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Non-state Actors in South Asia 2022*.)

Chadha, N. and Nandwani, B. 2020. Examining the role of corporate social responsibility funding in Indian education. Avelar, M. and Patil, L. (eds), *New Philanthropy and the Disruption of Global Education*. Geneva, Switzerland, NORRAG, pp. 102–05.

Choi, E. J. and Hwang, J. 2020. Transition of son preference: evidence from South Korea. *Demography,* Vol. 57, pp. 627–52.

Col, B. and Patel, S. 2019. Going to haven? Corporate social responsibility and tax avoidance. *Journal of Business Ethics,* Vol. 154, No. 4, pp. 1033–50.

Coughlan, S. 2017. Schools 'depending on parents' direct debits'. *BBC News*, 15 April. www.bbc.com/news/education-39601310. (Accessed 12 February 2021.)

Damgaard, J., Elkjaer, T. and Johannesen, N. 2019. *What Is Real and What Is Not in the Global FDI Network?* Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Working Paper 19/274.)

Datta, S. and Kingdon, G. G. 2019. *Gender Bias in Intra-Household Allocation of Education in India: Has It Fallen over Time?* Bonn, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12671.)

Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D. and Van Oudheusden, P. 2014. *Global Findex Database 2014: Measuring Financial Inclusion around the World*. Washington, DC, World Bank.

Dey, C. and Gibbon, J. 2018. New development: private finance over public good? Questioning the value of impact bonds. *Public Money and Management,* Vol. 38, No. 5, pp. 375–78.

DFID. 2018. *DFID Education Policy: Get Children Learning*. London, Department for International Development.

Dore, B. 2013. Private, aided schools to get development funds after 8 years. *Hindustan Times*, 26 January. www.hindustantimes.com/mumbai/private-aided-schools-to-get-development-funds-after-8-yrs/story-ym2P8MWXSPDrxAIjCF8ToJ.html. (Accessed 12 February 2021.)

Dupuy, K., Palik, J. and Østby, G. 2020. *Walking the Talk? Financing for Education in Emergencies: 2015–2018*. Oslo, Policy Research Institute Oslo/Save the Children.

EACHRights. 2018. *Kenya Compliance Advisor Ombudsman Complaint*. Nairobi, The East African Centre for Human Rights.

Ecorys. 2019a. *Independent Evaluation of the UK Department for International Development's Development Impact Bonds (DIBs) Pilot Programme: Full Report*. Birmingham, UK, Ecorys.

___. 2019b. *Quality Education India Development Impact Bond: A Case Study Produced as Part of the Independent Evaluation of the Department for International Development's Development Impact Bond Pilot Programme*. Birmingham, UK, Ecorys.

Education Partnerships Group. 2019. *Analysis of the Ivorian Government's Tuition Fee Subsidy Scheme*. London, Education Partnerships Group.

Edwards, S. 2019. *World's Largest Education DIB Reports First-year Results*. Washington, DC, Devex.

Elffers, L. and Jansen, D. 2019. *De opkomst van schaduwonderwijs in Nederland: wat weten we en welke vragen liggen nog open? [The Rise of Shadow Education in the Netherlands: What Do We Know and Which Questions Are Still Open?]*. Amsterdam, University of Amsterdam.

Enterprise. 2019. Where things stand with the PPP schools program. *Enterprise*, 2 December. https://enterprise.press/stories/2019/12/02/where-things-stand-with-the-ppp-schools-program-7509. (Accessed August 6 2021.)

European Parliament. 2018. *Resolution of 13 November 2018 on EU Development Assistance in the Field of Education*. Strasbourg, France, European Parliament. (2018/2081(INI).)

Feigenberg, B., Yan, R. and Rivkin, S. 2019. Illusory gains from Chile's targeted school voucher experiment. *Economic Journal,* Vol. 129, No. 623, pp. 2805–32.

Giacomin, V., Jones, G. and Salvaj, E. 2019. *Why Does Business Invest in Education in Emerging Markets? Why Does it Matter?* Cambridge, Mass., Harvard Business School. (HBS Working Paper 20-039.)

Giordono, L. and Pugatch, T. 2015. *Informal Fee Elimination and Student Performance: Evidence from The Gambia*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper 9560.)

Giridharadas, A. 2019. *Winners Take All: The Elite Charade of Changing the World*. New York, Vintage.

Global Chinese Philanthropy Initiative. 2017. *Chinese and Chinese American Philanthropy*. Los Angeles, Calif., Global Chinese Philantrhropy Initiative.

GPE. 2019. *Private Sector Engagement Strategy: June 2019*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (BOD/2019/06 DOC 08.)

Gustafsson-Wright, E., Boggild-Jones, I., Segell, D. and Durland, J. 2017. *Impact Bonds in Developing Countries: Early Learnings from the Field*. Washington, DC, Brookings Institution.

Gustafsson-Wright, E., Gardiner, S. and Putcha, V. 2015. *The Potential and Limitations of Impact Bonds: Lessons from the First Five Years of Experience Worldwide*. Washington, DC, Brookings Institution.

Haiti Ministry of National Education and Professional Training. 2018. *Plan Décennal d'Éducation et de Formation 2017–2027 [10-Year Education and Training Plan 2017–2027]*. Port-au-Prince, Ministry of National Education and Professional Training.

Hares, S. and Crawfurd, L. 2021. *The Role and Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Low and Middle Income Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Härmä, J. 2020. *Low-Fee Private Schooling and Poverty in Developing Countries*. London, Bloomsbury.

Härmä, J. and Siddhu, G. 2017. *Parental Fee Default: Extent, Determinants and Implications*. Lagos, Nigeria, DEEPEN.

Hedges, S., Winton, S., Rowe, E. and Lubienski, C. 2020. Private actors and public goods: a comparative case study of funding and public governance in K–12 education in 3 global cities. *Journal of Educational Administration and History,* Vol. 52, No. 1, pp. 103–19.

IDB. 2011. *IDB Donates $50 Million for Education in Haiti*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. www.iadb.org/en/news/idb-donates-50-million-education-haiti. (Accessed 17 August 2021.)

IFC. 2020. *IFC Freeze on Investment in K-12 Private, Fee-charging Education*. Washington, DC, International Finance Corporation. www.ifc.org/wps/wcm/connect/Industry_EXT_Content/IFC_External_Corporate_Site/Education. (Accessed 17 August 2021.)

IMF. 2021. *Policy Responses to COVID-19: Policy Tracker*. Washington, DC, International Monetary Fund. www.imf.org/en/Topics/imf-and-covid19/Policy-Responses-to-COVID-19. (Accessed 20 May 2021.)

India Ministry of Education. 2021. *UDISE+ Publications and Statistics*. New Delhi, Department of School Education and Literacy, Ministry of Education. https://udiseplus.gov.in/#/Publication (Accessed 10 January 2021.)

Institute for Health Metrics and Evaluation. 2021. *Generating Estimates of Household Spending on Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Irwin, T. C., Mazraani, S. and Saxena, S. 2018. *How to Control the Fiscal Costs of Public–Private Partnerships*. Washington, DC, International Monetary Fund. (How To Note 18/04.)

Iversen, E. and Begue, A. 2017. *The Effects of Privatisation on Girls' Access to Free, Quality Public Education in Malawi, Mozambique, Liberia, Tanzania and Nepal*. Johannesburg, South Africa, ActionAid.

JICA. 2015. *JICA Position Paper in Education Cooperation*. Tokyo, Japan International Cooperation Agency.
___. 2016. *JICA's Position Paper on SDGs: Goal 4*. Tokyo, Japan International Cooperation Agency.
Johnson, P. D. and Saich, T. 2018. *Values and Vision: Perspectives on Philanthropy in 21st Century China*. Cambridge, Mass., Ash Centre, Harvard Kennedy School.
Joshi, R. 2018. *Public Financing for Low-cost Private Schools*. Jakarta, Center for Indonesian Policy Studies.
Kasozi-Mulindwa, S. and Okware, B. 2019. Corporation tax on private primary and secondary schools: implications on access and quality education. *American Journal of Economics,* Vol. 9, No. 3, pp. 133–39.
Kenny, C., Kalow, J., Leo, B. and Ramachandran, V. 2018. *Comparing Five Bilateral Development Finance Institutions and the IFC*. Washington, DC, Center for Global Development.
Khan, A., Wales, J., Nicolai, S. and Caron, C. 2020. *Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crises: Democratic Republic of the Congo Case Study*. London, Overseas Development Institute.
Khan, Z. 2020. How tax evasion by the ultra-rich is everyone's problem. *Data Wrapper,* 9 January. https://blog.datawrapper.de/weekly-rich-people-tax-charities-donations. (Accessed 27 May 2021.)
Kippels, S. and Ridge, N. 2019. *International and Other Migrant Schools in Gulf Cooperation Council Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Inclusion and Education in Arab States 2019*.)
Koutou, N. G. C. and Goi Bi, Z. T. 2019. *Etude sur la privatisation de l'école en Côte d'Ivoire [Study on school pivatization in Côte d'Ivoire]*. Brussels, Education International.
Le Nestour, A., Carvalho, S. and Minardi, A. L. 2020. *Unequal Burdens: The Impact of Shocks on Household Education Spending*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/unequal-burdens-impact-shocks-household-education-spending. (Accessed 12 February 2021.)
Leigland, J. 2018. Public–private partnerships in developing countries: the emerging evidence-based critique. *World Bank Research Observer,* Vol. 33, No. 1, pp. 103–34.
Liao, X. and Huang, X. 2018. Who is more likely to participate in private tutoring and does it work? Evidence from PISA (2015). *East China Normal University Review of Education,* Vol. 1, No. 3, pp. 69–95.
Lindsjö, K. 2018. The financial burden of a fee free primary education on rural livelihoods: a case study from rural Iringa Region, Tanzania. *Development Studies Research,* Vol. 5, No. 1, pp. 26–36.
Mattern, M. and Garcia, A. 2021. *In Uganda, Solar Home Systems Help Students Stay in School*. Washington, DC, Consultative Group to Assist the Poor. www.cgap.org/blog/uganda-solar-home-systems-help-students-stay-school. (Accessed 25 May 2021.)
Mbole, F. and Kimathi, D. 2019. *What Solutions Would Make a Difference in Education Finance?* Nairobi, FSD Kenya. https://fsdkenya.org/blog/what-solutions-would-make-difference-in-education-finance. (Accessed 17 August 2021.)
McCluskey, R. 2015. *Is Responsible Tax Behaviour the Next Frontier of CSR?* Brighton, UK, International Centre for Tax and Development, Institute of Development Studies. www.ictd.ac/blog/is-responsible-tax-behaviour-the-next-frontier-of-csr. (Accessed 17 August 2021.)
Mehendale, A. and Singh, A. 2020. *India Education Outcomes Fund: A Case Study*. Geneva, Switzerland, NORRAG. (Working Paper 12.)
Meiring, G. and Krugel, L. 2018. *The Responsible Taxpayer through a New Lens of Transparency: Working towards a Common Purpose*. London, PricewaterhouseCoopers.
Menashy, F. and Zakharia, Z. 2020. Private engagement in refugee education and the promise of digital humanitarianism. *Oxford Review of Education,* Vol. 46, No. 3, pp. 313–30.
___. 2021. *Private Engagement in Education in Emergencies: Rights and Regulations*. New York, Inter-agency Network for Education in Emergencies.
Mizala, A. and Schneider, B. 2020. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 4, pp. 529–55.
Moschetti, M. C. and Verger, A. 2020. Opting for private education: public subsidy programs and school choice in disadvantaged contexts. *Educational Policy,* Vol. 34, No. 1, pp. 65–90.
Murnane, R. J., Waldman, M. R., Willett, J. B., Bos, M. S. and Vegas, E. 2017. *The Consequences of Educational Voucher Reform in Chile*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 23550.)
Narodowski, M. and Moschetti, M. 2015. The growth of private education in Argentina: evidence and explanations. *Compare,* Vol. 45, No. 1, pp. 47–69.
Neilson, C. 2013. Targeted vouchers, competition among schools, and the academic achievement of poor students. New Haven, Conn., Yale University. (Unpublished.)
Niazi, M. and Doorly, A. 2020. *Estimating the Impact of COVID-19 on the Non-State Education Sector in Low- and Middle-Income Countries: A Rapid Review*. London, Global Schools Forum.

Nicolai, S., Diwakar, V., Khan, A., Mansour-Ille, D. and Anderson, A. 2020. *Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crisis Contexts: Synthesis Report*. London, Overseas Development Institute.

Nusche, D., Miron, G., Santiago, P. and Teese, R. 2015. *Flemish Community of Belgium*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)

OECD. 2016. *Netherlands 2016: Foundations for the Future*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of National Policies for Education.)

___. 2017. *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)

___. 2018a. *Education at a Glance 2018*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2018b. *Private Philanthropy for Development*. Paris, OECD Development Centre.

___. 2018c. *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)

___. 2019a. *India's Private Giving: Unpacking Domestic Philanthropy and Corporate Social Responsibility*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019b. *Philanthropy and Education: Quality Education For All – Lessons and Future Priorities*. Paris, OECD Development Centre.

___. 2019c. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Table B3.6.2: Financial Incentives and Disincentives for School Choice.)

___. 2020a. *How Much Is Spent per Student on Educational Institutions?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education at a Glance 2020.)

___. 2020b. *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2021. *Private Philanthropy for Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Olsen, A. S. and Prado, J. 2020. *COVID-19 y la transición de la educación privada a la pública en Ecuador [COVID-19 and the transition from private to public education in Ecuador]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. https://blogs.iadb.org/educacion/es/covid-19-y-la-transicion-de-la-educacion-privada-a-la-publica-en-ecuador. (Accessed 17 August 2021.)

Opportunity EduFinance. 2020. *Impacts of COVID-19 on the Affordable Non-State School Sector: Understanding the Challenges Schools, Teachers and Parents Face as a Result of the COVID-19 Pandemic*. London, Opportunity EduFinance.

Pallegedara, A. and Kumara, A. S. 2020. Spending privately for education despite having a free public education policy: evidence from Sri Lankan household surveys. *International Journal of Social Economics,* Vol. 47, No. 5.

Pallegedara, A. and Mottaleb, K. A. 2018. Patterns and determinants of private tutoring: the case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development,* Vol. 59, pp. 43-50.

Patil, L. and Brakman Reiser, D. 2021. *Emerging Roles and Risks of Philanthropy in Global Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F. and Guáqueta, J. 2009. *The Role and Impact of Public–Private Partnerships in Education*. Washington, DC, World Bank.

Philippines Department of Education. 2021. *PPP for School Infrstructure Project (PSIP) Phase 1: DepEd's First PPP Project*. Quezon City, Department of Education/Public–Private Partnership Center of the Philippines. (PPP Learning Series.)

Quality Education India Development Impact Bond. 2020. *Top Marks for India's Largest Development Impact Bond*. London, British Asian Trust. https://qualityeducationindiadib.com/year-2-results. (Accessed 17 August 2021.)

Rizvi, A. 2019. Six out of 10 parents believe school fees in Dubai are too high. *The National*, 4 September. www.thenational.ae/uae/six-out-of-10-parents-believe-school-fees-in-dubai-are-too-high-1.906019. (Accessed 5 July 2021.)

Rodríguez Takeuchi, L. 2020. *Intrahousehold Inequalities in Education Spending*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)

Romero, M. J. and Vervynckt, M. 2017. Unpacking the dangerous illusion of PPPs. Kishimoto, S. and Petitjean, O. (eds), *Reclaiming Public Services: How Cities and Citizens Are Turning Back Privatisation*. Paris/Amsterdam, Transnational Institute/Multinationals Observatory/Austrian Federal Chamber of Labour/European Federation of Public Service Unions/Ingeniería Sin Fronteras Cataluña/Public Services International/Public Services International Research Unit/We Own It/Norwegian Union for Municipal and General Employees/Municipal Services Project/Canadian Union of Public Employees, pp. 105–17.

Ron Balsera, M. 2020. *The World Bank's Milestone Decision to not Fund For-profit Providers*. London, University College London. https://blogs.ucl.ac.uk/ceid/2020/04/15/balsera. (Accessed 6 August 2021.)

Rosell, J. and Saz-Carranza, A. 2020. Determinants of public–private partnership policies. *Public Management Review,* Vol. 22, No. 8, pp. 1171–90.

Rowe, E. and Perry, L. B. 2020. Private financing in urban public schools: inequalities in a stratified education marketplace. *Australian Educational Researcher,* Vol. 47, pp. 19–37.

Sakaue, K. 2018. Informal fee charge and school choice under a free primary education policy: panel data evidence from rural Uganda. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 112–27.

Sakellariou, C. and Patrinos, H. A. 2009. The equity impact of public finance of private education provision in Côte d'Ivoire. *International Journal of Educational Development,* Vol. 29, No. 4, pp. 350–56.

Samhita Social Ventures. 2018. *Decoding CSR Trends in India: Looking Back to Look Forward*. Mumbai, India, Samhita Social Ventures.

Santiago, P., Fiszbein, A., García Jaramillo, S. and Radinger, T. 2017. *Chile*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)

Sarin, A., Khun, S., Daulet Singh, B., Khanghta, P., Dongre, A., Joshi, E., Sengupta, A. and Rahman, F. 2015. *State of the Nation: RTE Section 12(1)(c)*. Ahmedabad/New Delhi, Indian Institute of Management Ahmedabad/Centre for Policy Research/ Central Square Foundation/Vidhi Centre for Legal Policy.

Shaxson, N. 2019. Tackling tax havens. *Finance and Development,* Vol. 56, No. 3, pp. 6–10.

Sieverding, M., Krafft, C. and Elbadawy, A. 2019. An exploration of the drivers of private tutoring in Egypt. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 4, pp. 562–90.

Sivasubramaniam, M. 2021. *Philanthropic and Faith-based Non-state Actors in the Low-fee Private School Sector in the Global South: Blurring the Lines of Philanthropy and Enterprise*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Smith, W. C. and Baker, T. 2017. *From Free to Fee: Are For-profit, Fee-charging Private Schools the Solution for the World's Poor?* Washington, DC, Results Educational Fund.

Srivastava, P. and Read, R. 2019. Philanthropic and impact investors: private sector engagement, hybridity and the problem of definition. Ridge, N. Y. and Terway, A. (eds), *Philanthropy in Education: Diverse Perspectives and Global Trends*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 15–36. (NORRAG Series on International Education and Development.)

Stuardo, G. M. and Cayuela, J. W. 2019. The difficult process in Chile: redefining the rules of the game for subsidized private education. Ornelas, C. (ed.), *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence*. Leiden, Netherlands, Brill, pp. 72–100. (Comparative and International Education: Diversity of Voices 49.)

Tax Justice Network. 2020. *The States of Tax Justice 2020: Tax Justice in the Time of COVID-19*. Chesham, UK, Tax Justice Network.

Thomas, A. 2020. SC declines parents' plea for moratorium on school fees. *Hindustan Times*, 10 July. www.hindustantimes.com/india-news/sc-declines-parents-plea-for-moratorium-on-school-fees/story-POhfEcNaFcWlRzAGH5NHlI.html. (Accessed 17 August 2021.)

Thompson, G., Hogan, A. and Rahimi, M. 2019. Private funding in Australian public schools: a problem of equity. *Australian Educational Researcher,* Vol. 46, No. 5, pp. 893–910.

UNESCO. 2012. *Education for All Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills – Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.

___. 2018. *Walk Before You Run: The Challenges of Results-based Payments in Aid to Education*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 33.)

___. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris, UNESCO.

Unterhalter, E. and Robinson, L. 2020. Precise evasions: PPPs, aid and education. Gideon, J. and Unterhalter, E. (eds), *Critical Reflections on Public Private Partnerships*. Abingdon, UK, Routledge, pp. 98–114.

USAID. 2018a. *Public Financing of Education in Haiti 2010–2018*. Washington, DC, US Agency for International Development.

___. 2018b. *USAID Education Policy*. Washington, DC, US Agency for International Development.

van Tonder, N. 2019. PPPs crucial to the future of education. *BusinessBrief*, 23 May. www.bbrief.co.za/2019/05/23/ppps-crucial-to-the-future-of-education. (Accessed August 6 2021.)

Varkey Foundation, UNESCO and Dubai Cares. 2015. *Business Backs Education: Creating a Baseline for Corporate CSR Spend on Global Education Initiatives*. Dubai, Varkey Foundation/UNESCO/Dubai Cares.

Wei Yi. 2018. *2017 China Educational Finance Household Survey: Current Status of China's Household Educational Expenditure*. Beijing, China Institute for Educational Finance Research, Peking University. (Research Briefing.)

Winchip, E. 2020. The interplay of government, private funding and civil actors in the United Arab Emirates: response to 'private actors and public goods: a comparative case study of funding and public governance in K-12 education in 3 global cities'. *Journal of Educational Administration and History,* Vol. 52, No. 1, pp. 120–23.

World Bank. 2018. *Haiti School Finance*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)

___. 2020. *Bangladesh Transforming Secondary Education for Results Operation*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status and Results Report 6.)
Zuilkowski, S., Piper, B. and Ong'ele, S. 2020. Are low-cost private schools worth the investment? Evidence on literacy and mathematics gains in Nairobi primary schools. *Teachers' College Record,* Vol. 122, No. 1.

الفصل 5

ACIJ. 2019. *Los Efectos de la Creciente Participación de Actores Privados en la Educación Inclusiva: El Caso de las Personas con Discapacidad [The Effects of the Growth of Private Actors on Inclusive and Equitable Education for All: The Case of Persons with Disabilities]*. Buenos Aires, Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia.
ActionAid. 2018. *Scaling-up Domestic Resources for Financing SDG 4: A Taxing Business?* Johannesburg, South Africa, ActionAid.
ActionAid Uganda, Africa Network Campaign for Education for All et al. 2018. *NGOs says Bridge International Academies Must Respect the Right to education & Comply with Govt.'s Order to Close Its Schools*. London, Business and Human Rights Resource Centre. www.business-humanrights.org/en/latest-news/ngos-says-bridge-international-academies-must-respect-the-right-to-education-comply-with-govts-order-to-close-its-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Alcott, B., Rose, P., Sabates, R., Alonso, M. L. and Cherfils, M. 2018. *Experience and Lessons of Learning Intervention Programmes across the PAL Network Members*. Cambridge, UK, REAL Centre, University of Cambridge. (Research and Policy Paper 18/4.)
Alfavita. 2021. *Δημοσκόπηση Marc: Υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών 7 στους 10 [Marc opinion poll: 7 in 10 in favour of teacher appraisal]*. Athens, Alfavita. www.alfavita.gr/ekpaideysi/353953_dimoskopisi-marc-yper-tis-axiologisis-ton-ekpaideytikon-7-stoys-10. (Accessed 17 August 2021.)
Alsemgeest, L. 2015. Arguments for and against financial literacy education: where to go from here? *International Journal of Consumer Studies,* Vol. 39, No. 2, pp. 155–61.
Alvarado, L. K. A., Soler, S. C. G. and González, J. C. 2021. The effect of teacher strikes on academic achievement: evidence from Colombia. *International Journal of Educational Development,* Vol. 82, art. 102369.
Ark. 2017. *Partnership Schools for Liberia*. London, Ark. https://arkonline.org/Partnership_Schools_For_Liberia. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021. *About Us: Transforming Lives through Education*. London, Ark. https://arkonline.org/about-us/what-we-do. (Accessed 17 August 2021.)
Aslam, M., Rawal, S. and Saeed, S. 2017. *Public–Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*. London, Ark Education Partnerships Group.
Au, W. and Lubienski, C. 2016. The role of the Gates Foundation and the philanthropic sector in shaping the emerging education market: lessons from the US on privatization of schools and education governance. Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. (eds), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York, Routledge, pp. 27–43.
Avelar, M. and Ball, S. J. 2019. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development,* Vol. 64, pp. 65–73.
Baker, M. 2013. Industrial actions in schools: strikes and student achievement. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique,* Vol. 46, No. 3, pp. 1014–36.
Bakir, A., Blodgett, J. G. and Salazar, R. J. 2017. Corporate sponsorships in schools: altruism and ethical judgments. *Journal of Promotion Management,* Vol. 23, No. 1, pp. 80–99.
Ball, S. J. 2017. *Exploring educational privatization*, FreshEd. https://freshedpodcast.com/stephenball/ (Accessed 17 August 2021.)
Baum, D., Lewis, L., Lusk-Stover, O. and Patrinos, H. 2014. *What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper Series.)
Bogliaccini, J. A. and Rodríguez, F. 2015. Education system institutions and educational inequalities in Uruguay. *CEPAL Review,* Vol. 116, pp. 85–100.
Bordoli, E., Martinis, P., Moschetti, M., Conde, S. and Alfonzo, M. 2017a. *Educational Privatisation: A Latent Phenomenon in Uruguay*. Brussels, Education International. (Unite for Quality Education.)
___. 2017b. *Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones [Education privatizatión in Uruguay: policies, actors and positions]*. Brussels, Education International. (Investigaciones Internacional de la Educación.)
Brazil Ministry of Education and Culture. 2016. *MEC justifica ação contra lei que impede opinião em Alagoas [Ministry of Education justifies action against law impeding opinion in Alagoas]*. Brasília, Ministry of Education and Culture. http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escola-livre. (Accessed 30 September 2021.)

Brehm, W. and Silova, I. 2019. Five generations of NGOs in education: from humanitarianism to global capitalism. Davies, T. (ed.), *Routledge Handbook of NGOs and International Relations*. New York/Abingdon, UK, Routledge, pp. 283–96.

Brion, C. 2020. Low-fee private schools: case studies from Ghana. *International Journal of Education Policy and Leadership*, Vol. 16, No. 3.

Busemeyer, M. R. and Thelen, K. 2020. Institutional sources of business power. *World Politics*, Vol. 72, No. 3, pp. 448–80.

Cabalin, C. 2015. Mediatizing higher education policies: discourses about quality education in the media. *Critical Studies in Education*, Vol. 56, No. 2, pp. 224–40.

Cancion, N. 2018. Bandeira de Bolsonaro, veto a abordagem de gênero sofre derrotas em série na Justiça [Supported by Bolsonaro, vetoes to gender discussions suffer a series of defeats in the judicial system]. *Folha de S. Paulo*, 12 November. www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/bandeira-de-bolsonaro-veto-a-abordagem-de-genero-sofre-derrotas-em-serie-na-justica.shtml. (Accessed 30 September 2021.)

Cappelli, P. 2020. STF julga inconstitucional lei de Alagoas inspirada no movimento Escola Sem Partido [Supreme Court judges unconstitutional the law inspired by the movement School Without Parties in Alagoas]. *O Globo*, 22 August. https://oglobo.globo.com/brasil/stf-julga-inconstitucional-lei-de-alagoas-inspirada-no-movimento-escola-sem-partido-24601475. (Accessed 30 September 2021.)

Carrns, A. 2021. Pandemic helps stir interest in teaching financial literacy. *The New York Times*, 2 April. www.nytimes.com/2021/04/02/your-money/financial-literacy-courses.html. (Accessed 17 August 2021.)

Central Square Foundation. 2020. *State of the Sector Report on Private Schools in India*. New Delhi, Central Square Foundation/Omidyar Network India.

Ciriaco, M. 2019. Cuando los libros escolares mienten [When textbooks lie]. *La República*, 16 July. https://larepublica.pe/sociedad/2019/07/16/cuando-los-libros-escolares-mienten. (Accessed 17 August 2021.)

Coleman, V. 2021. *Digital Divide in UK Education during COVID-19 Pandemic: Literature Review*. Cambridge, UK, Cambridge Assessment.

Congressional Black Caucus. 2017. *The Congressional Black Caucus Engagement Packet on the Nomination of Betsy DeVos for Secretary of Education*. Washington, DC, Congressional Black Caucus.

Connell, R. 2013. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, Vol. 54, No. 2, pp. 99–112.

Coons, J. A. 2018. Funding its own organizational learning: the impact of National Education Association grants in supporting and sustaining affiliate change efforts. PhD dissertation, University of Washington, Seattle, Wash. (Unpublished.)

Costin, C. and Pontual, T. 2020. Curriculum reform in Brazil to develop skills for the twenty-first century. Reimers, F. M. (ed.), *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 47–64.

Cowen, J. M. and Strunk, K. O. 2015. The impact of teachers' unions on educational outcomes: what we know and what we need to learn. *Economics of Education Review*, Vol. 48, pp. 208–23.

Crawford-Garrett, K. and Thomas, M. A. 2018. Teacher education and the global impact of Teach for All. Noblit, G. W. (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford, UK, Oxford University Press.

Croso, C. and Magalhães, G. M. 2016. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino [Privatization of education in Latin America and the Caribbean: trends and risks for public education systems]. *Educação and Sociedade*, Vol. 37, No. 134, pp. 17–33.

Curtiss Wyss, M. and Perlman Robinson, J. 2021. *Improving Children's Reading and Math at Large Scale in Côte d'Ivoire: The Story of Scaling PEC*. Washington, DC, Brookings Institution.

DeBray-Pelot, E. and McGuinn, P. 2009. The new politics of education: analyzing the federal education policy landscape in the post-NCLB era. *Educational Policy*, Vol. 23, No. 1, pp. 15–42.

DeCoster, B. 2019. *#SABERexposed 'Engaging the private sector'*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/16527/saberexposed-"engaging-the-private-sector"-by-brendan-decoster. (Accessed 17 August 2021.)

Dickinson, G. M. and Dolmage, W. R. 1996. Education, religion, and the courts in Ontario. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 21, No. 4, pp. 363–83.

Donnelly, M. 2021. *No More Blue Notes for Panama Homeschoolers*. Purcellville, Va., Home School Legal Defense Association. https://hslda.org/post/no-more-blue-notes-for-panama-homeschoolers. (Accessed 22 September 2021.)

Educapital. 2020. *Covid19: The New Mover and Shaker of the Edtech Market*. Paris, EduCapital.

Education International. 2021a. *La Política Educativa en Costa Rica: Gobernar Mediante Alianzas Público-Privadas [Education Polícy in Costa Rica: Governing through Public–Private Alliances]*. San José, Education International Latin America.

___. 2021b. *La Política Educativa en República Dominicana: Participación Privada a la Vista y Paciencia del Estado [Education Policy in the Dominican Republic: Private Participation Supervised and Tolerated by the State]*. San José, Education International Latin America.

___. 2021c. *La Política Educativa en Uruguay: Experimentos y Alianzas Empresariales Para Lucrar [Education Polícy in Uruguay: Experiments and Business Alliances for Profit]*. San José, Education International Latin America.

Edwards Jr, D. B., Rappeport, A., Sperduti, V. and Caravaca, A. 2021. *The Influence of the World Bank on Policy Formation, Policy Implementation, and Private Education: A Systematic Review of the Literature*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

EPG. 2021. *Our Story*. London, Education Partnerships Group. https://epg.org.uk/our-story. (Accessed 17 August 2021.)

Equal Education. 2018. *Equal Education's Submission on the Western Cape Provincial School Education Amendment Bill, 2018*. Khayelitsha, South Africa, Equal Education.

Escola Sem Partido. 2021. *Anteprojetos [Draft projects]*. Brasília, Escola Sem Partido. http://escolasempartido.org/anteprojeto. (Accessed 30 September 2021.)

European Commission, EACEA and Eurydice. 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Brussels, European Commission/EACEA/Eurydice.

Fagundez, I. 2018. Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula [Even without laws, Nonpartisan School spreads across the country and affects classroom routines]. *BBC News Brasil*, 5 November. www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167. (Accessed 30 September 2021.)

Fang, J., Yang, G. and Wan, X. 2020. 'Pro-tobacco propaganda': a case study of tobacco industry-sponsored elementary schools in China. *Tobacco Control,* Vol. 29, No. 4, pp. 447–51.

FAO. 2013. *FAO Strategy for Partnerships with the Private Sector*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Fernandes, L. I. and Ferreira, C. A. 2021. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso [The Nonpartisan School movement: rise and discourse]. *Humanidades em Diálogo,* Vol. 10, pp. 194–209.

García Mathewson, T. and Butrymowicz, S. 2020. Ed tech companies promise results, but their claims are often based on shoddy research. *The Hechinger Report*, 20 May. https://hechingerreport.org/ed-tech-companies-promise-results-but-their-claims-are-often-based-on-shoddy-research. (Accessed 17 August 2021.)

GHEX. 2020. *Global Home Education Exchange*. Global Home Education Exchange. https://ghex.world. (Accessed 21 September 2021.)

Global Business Coalition for Education. 2019. *Engaging the Investment Community in Education: The Case for Education Bonds to Raise New Resources for Sustainable Development Goal 4*. New York/Washington, Global Business Coalition for Education/The Education Commission.

___. 2021. *The Global Funds Initiative*. New York, Global Business Coalition for Education. https://gbc-education.org/what-we-do/global-funds. (Accessed 17 August 2021.)

Global Schools Forum. 2021. *About Us*. London, Global Schools Forum. www.globalschoolsforum.org/page/AboutUs. (Accessed 17 August 2021.)

GPE. 2019. *GPE Private Sector Engagement Strategy Paper (2019-2022): Engaging the Private Sector to Support the Delivery of GPE 2020*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

Grau, E. S. C. and Olmedo, A. 2012. Neoliberalismo creación de 'sentido común': crisis educativa y medios de comunicación en Chile [Neoliberal creation of 'common sense': educational crisis and the media in Chile]. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado,* Vol. 16, No. 3, pp. 145–68.

GSG. 2021. *Tying Funding to Results*. London, Global Steering Group for Impact Investment.

GSG and The Education Commission. 2019. *The Education Outcomes Fund for Africa and the Middle East: A Game-changing Way to Drive Results in Education*. London/Washington, Global Steering Group for Impact Investment/The Education Commission.

Han, E. S. 2020. The myth of unions' overprotection of bad teachers: evidence from the district–teacher matched data on teacher turnover. *Industrial Relations*, Vol. 59, No. 2, pp. 316–52.

Hill, P. T. and Jochim, A. E. 2009. Political perspectives on school choice. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice*, 1st ed. New York and London, Routledge, pp. 3–18.

Hochschulwatch. 2021. *Hochschulwatch*. Berlin, Transparency International. http://netaction.github.io/hochschulwatch. (Accessed 17 August 2021.)

Hogan, A., Thompson, G., Sellar, S. and Lingard, B. 2018. Teachers' and school leaders' perceptions of commercialisation in Australian public schools. *Australian Educational Researcher,* Vol. 45, No. 2, pp. 141–60.

HolonIQ. 2019. *Global Education in 10 Charts*. New York, HolonIQ.

HSLDA. 2021. *Making Homeschooling Possible – Together.* Purcellville, Va., Home School Legal Defense Association.

Huffington Post. 2020. Scuole paritarie, una questione di tutti [Schools with parity, an issue for all]. *Huffington Post Italia*, 18 May. www.huffingtonpost.it/entry/scuole-paritarie-una-questione-di-tutti_it_5ec23988c5b691d3e0907698. (Accessed 17 August 2021.)

Human Rights and Youth Rights Commission. 2020. *Commentaires sur le Projet de loi n° 12, Loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées [Comments on Bill 12, An Act to Clarify the Scope of the Right to Free Education and to Allow the Regulation of Certain Financial Contributions that May Be Required].* Montréal, Qué., Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Istat. 2019. *Education and Training: Schools.* Rome, National Statistics Institute. http://dati.istat.it/Index.aspx?lang=en&SubSessionId=cd4ad893-b46a-4e8c-82ff-3fd8b602ed17. (Accessed 20 September 2021.)

India Ministry of Human Resource Development. 2020. *National Education Policy 2020.* New Delhi, Ministry of Human Resource Development.

Italy Parliament. 2021. *Legge 23 luglio 2021, N. 106. Conversione in legge, con modificazione, del decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73 recante misure urgenti connesse all'emergenza da COVID-19, per le imprese, il lavoro, i giovani, la salute e i servizi territoriali [Law 23 July 2021, No. 106. Conversion into Law, with amendments, of Decree 25 May 2021, No. 73 concerning urgent measures linked to the COVID-19 emergency, for enterprises, labour market, youth, health and territorial services].* Rome, Italian Parliament.

Jaume, D. and Willén, A. 2019. The long-run effects of teacher strikes: evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics,* Vol. 37, No. 4, pp. 1097–139.

___. 2021. The effect of teacher strikes on parents. *Journal of Development Economics,* Vol. 152.

Junemann, C. and Ball, S. J. 2013. ARK and the revolution of state education in England. *Education Inquiry,* Vol. 4, No. 3, art. 22611.

Junemann, C. and Olmedo, A. 2020. New policy intercessors: philanthropy and public private partnerships. Gideon, J. and Unterhalter, E. (eds), *Critical Reflections on Public Private Partnerships.* Abingdon, UK,, Routledge, pp. 115–133.

Junqueira, D. 2016. Aprovada em Alagoas, 'escola sem partido' terá de superar batalha jurídica para ser implementada [Approved in Alagoas, 'nonpartisan school' will have to win legal battles to be implemented]. R7, 15 August. https://noticias.r7.com/educacao/aprovada-em-alagoas-escola-sem-partido-tera-de-superar-batalha-juridica-para-ser-implementada-15082016#/foto/1. (Accessed 30 September 2021.)

Kasman, M., Heuberger, B. and Hammond, R. 2018. *A Review of Large-Scale Youth Financial Literacy Education Policies and Programs.* Washington, DC, Brookings Institution.

Keidanren. 2020. *Society 5.0* に向けて求められる初等中等教育改革 第二次提言―ダイバーシティ＆インクルージョン を重視した初等中等教育の実現― *[Second Proposal for Reform of Elementary and Secondary Education Required for Society 5.0: Realization of Elementary and Secondary Education with an Emphasis on Diversity and Inclusion].* Tokyo, Keidanren.

___. 2021. *About Keidanren.* Tokyo, Keidanren. www.keidanren.or.jp/en/profile/pro001.html. (Accessed 30 September 2021.)

Kirst, M. W. 2007. Politics of charter schools: competing national advocacy coalitions meet local politics. *Peabody Journal of Education,* Vol. 82, No. 2–3, pp. 184–203.

KPMG. 2020. *Q1'20 Venture Pulse Report: Global trends – A Global Overview of Key Findings Uncovered from the Q4'19 Venture Pulse Report.* London, KPMG Private Enterprise. https://home.kpmg/xx/en/home/campaigns/2020/04/q1-venture-pulse-report-global.html. (Accessed 17 August 2021.)

Lakasas, A. 2021. Εκπαιδευτικοί: Γυρίζουν την πλάτη στους συνδικαλιστές [Teachers: They turn their backs on the trade unionists]. *I Kathimerini,* 27 October. www.kathimerini.gr/society/561558448/ekpaideytikoi-gyrizoyn-tin-plati-stoys-syndikalistes-metexetastea-i-fason-axiologisi. (Accessed 1 November 2021.)

Lara, K. E. 2021. ¿En qué consiste la educación en casa y qué impacto tendrá su regulación en Panamá? [What is homeschooling and what impact will its regulation have in Panama?]. *Panamá América,* 11 August. www.panamaamerica.com.pa/sociedad/en-que-consiste-la-educacion-en-casa-y-que-impacto-tendra-su-regulacion-en-panama-1192268. (Accessed 17 August 2021.)

Legistorm. 2020. *Congressional Caucus on Education Innovation and Opportunity.* Washington, DC, Legistorm. www.legistorm.com/organization/summary/123129/Congressional_Caucus_on_Education_Innovation_and_Opportunity.html. (Accessed 17 August 2021.)

LendED. 2021. *Access to Quality Home Learning Resources.* London, British Educational Suppliers Association. www.lended.org.uk. (Accessed 17 August 2021.)

Leponiemi, L., Ruoho, N. and Tuominen, S. 2020. *Development of an Innovation-friendly Education System.* Helsinki, HundrED. (HundrED Research Report 14.)

Linkiesta. 2021. Maggioranza e opposizione: sugli aiuti alle scuole paritarie i parlamentari sono tutti d'accordo [Majority and opposition: all parliamentarians agree to support schools with parity]. *Linkiesta*, 16 June,. www.linkiesta.it/2020/06/scuole-paritarie-private-decreto-rilancio-discussione-camera. (Accessed 17 August 2021.)

Lubienski, C. 2019. Advocacy networks and market models for education. Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G. and Thompson, C. (eds), *Researching the Global Education Industry: Commodification, the Market and Business Involvement*. Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, pp. 69–86.

Lubienski, C., Scott, J. T., Rogers, J. and Welner, K. G. 2012. *Missing the Target? The Parent Trigger as a Strategy for Parental Engagement and School Reform*. Boulder, Colo., National Education Policy Center. (NEPC Policy Memo.)

MacLellan, D. 2012. Faith-based schooling and the politics of education: a case study of Ontario, Canada. *Politics and Religion Journal*, Vol. 6, No. 1, pp. 37–60.

Marianno, B. D. 2018. Down but not out: the National Education Association in federal politics. *Educational Policy*, Vol. 32, No. 2, pp. 234–54.

Mármol Queraltó, J. 2021. *A Critical Analysis of Investors' Logic in Business Discourse*. Lancaster, UK, Lancaster University. (Universities and Unicorns Project.)

Marrero, A. 2014. How public is Uruguay's public education? *Global Dialogue*, Vol. 4, No. 1.

Martinis, P. 2020. *The Onslaught of Privatisation on Uruguayan Education*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/16819/the-onslaught-of-privatisation-on-uruguayan-education-by-pablo-martinis. (Accessed 17 August 2021.)

Mayo-Wilson, E., Grant, S. and Supplee, L. H. 2021. Clearinghouse standards of evidence on the transparency, openness, and reproducibility of intervention evaluations. *Prevention Science*.

McShane, M. 2020. A window into homeschooling advocacy: the HSLDA. *Forbes*, 1 May. www.forbes.com/sites/mikemcshane/2020/05/01/a-window-into-homeschooling-advocacy-the-hslda. (Accessed 17 August 2021.)

MEXT. 2020. *The Image of the Transformation of Learning Brought by '1 Device for 1 Student with a High-speed Network'*. Tokyo, Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology.

Michigan Campaign Finance Network. 2006. *DeVos Dollars and 'Education Choice'*. Lansing, Mich., Michigan Campaign Finance Network. https://mcfn.org/node/14/devos-dollars-and-education-choice. (Accessed 17 August 2021.)

Moschetti, M., Martínez Pons, M., Bordoli, E. and Martinis, P. 2019. The increasing role of non-state actors in education policy-making: evidence from Uruguay. *Journal of Education Policy*, Vol. 35, No. 3, pp. 367-93.

Moschetti, M. C. and Verger, A. 2020. Opting for private education: public subsidy programs and school choice in disadvantaged contexts. *Educational Policy*, Vol. 34, No. 1, pp. 65–90.

Mouvement l'école ensemble. 2019. *L'injuste système d'éducation québécois : L'équité du système d'éducation québécois comparée à celle des autres systèmes d'éducation provinciaux en vertu de données inédites de l'enquête PISA [Quebec's Unfair Education System: The Equity of Quebec's Education System Compared to Other Provincial Education Systems Using Unpublished PISA Data]*. Gatineau, Qué., Mouvement l'école ensemble.

___. 2021. *Mythes [Myths]*. Gatineau, Qué., Mouvement l'école ensemble,. www.ecoleensemble.com/mythes. (Accessed 28 September 2021.)

Muñoz, F. 2020. *Género y educación en Perú [Gender and education in Peru]*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Inclusion and Education in Latin America and the Caribbean 2020*.)

Narodowski, M., Gottau, V. and Moschetti, M. 2016. Quasi-state monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina. *Policy Futures in Education*, Vol. 14, No. 6, pp. 687–700.

Nathan, A. 2019. Why are Karnataka's schoolchildren unhappy with the mid-day meal? *The Hindu*, 31 May. www.thehindu.com/news/national/karnataka/why-are-karnatakas-schoolchildren-unhappy-with-the-mid-day-meal/article27378176.ece. (Accessed 17 August 2021.)

National Assembly of Québec. 2020. *Bill 12 (2019, Chapter 9): An Act to Clarify the Scope of the Right to Free Education and to Allow the Regulation of Certain Financial Contributions that May be Required*. Montreal, Que., Québec Official Publisher.

National Foundation for Educational Research. 2020. *Final Evaluation of the Civil Society Education Fund, 2016–2019 (CSEF III)*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research.

___. 2021. *Analysis of International Civil Society Organisations' Engagements around Non-State Actors in Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

OECD. 2017. *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2018. *Private Philantropy for Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2021. *Education Policy Outlook: Brazil – With a Focus on National and Subnational Policies*. Paris, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
Olmedo, A. 2013. From England with love… ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy,* Vol. 29, No. 5, pp. 575–97.
PAL Network. 2020. *2020 Annual Report*. Nairobi, People's Action for Learning Network.
Pane, J. 2018. *Strategies for Implementing Personalized Learning While Evidence and Resources Are Underdeveloped*. Arlington, Va., RAND Corporation.
Papakonstantinou, P. and Kolympari, T. 2019. A bone of contention: teacher evaluation system in Greece. *International Journal of Management in Education,* Vol. 13, No. 1, pp. 40–58.
Parliamentary Monitoring Group. 2018. *Western Cape Provincial School Education Amendment Bill: Public Hearing*. Cape Town, South Africa, Parliamentary Monitoring Group.
Patil, L. and Brakman Reiser, D. 2021. *Emerging Roles and Risks of Philanthropy in Global Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Pearce, C. 2017. *Public Good over Private Profit: A Toolkit for Civil Society to Resist the Privatisation of Education*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
Peepul India. 2020. *Transforming Lives through Education: Annual Report 2019–2020*. New Delhi, Peepul India.
Polanin, J., Caverly, S., Pollard, E., Bzura, R., Davis, E., Goldston, C., Gnedko-Berry, N., Lindsay, J., Nolan, E. and Song, M. 2021. *A Reintroduction to the What Works Clearinghouse*. Washington, DC, National Center for Education Evaluation, Institute of Education Sciences.
Québec Government. 2020. *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005–2006 à 2020–2021 [Enrolment in general youth education, by various variables, school years 2005–2006 to 2020–2021]*. Montréal, Qué., Government of Québec.
Québec Ministry of Education. 2021a. *Écoles Privées [Private Schools]*. Montréal, Qué., Government of Quebec. http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/ecoles-privees. (Accessed 28 September 2021.)
___. 2021b. *Établissements d›enseignement privés agréés aux fins de subventions: règles budgétaires pour l›année scolaire 2021–2022. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire [Private Educational Institutions Approved for Subsidies: Budgetary Rules for the 2021–2022 School Year. Pre-School, Primary and Secondary Education]*. Montréal, Qué., Government of Québec.
Ready, D. 2018. *The Future of Brazil's 'Common Core'*. Philadelphia, Pa., Consortium for Policy Research in Education Knowledge Hub. https://cprehub.org/blogs/future-brazil%E2%80%99s-%E2%80%9Ccommon-core%E2%80%9D. (Accessed 17 August 2021.)
Reckhow, S. and Tompkins-Stange, M. 2018. Financing the education policy discourse: philanthropic funders as entrepreneurs in policy networks. *Interest Groups and Advocacy,* Vol. 7, No. 3, pp. 258–88.
Reeve, E., Thow, A. M., Bell, C., Engelhardt, K., Gamolo-Naliponguit, E. C., Go, J. J. and Sacks, G. 2018. Implementation lessons for school food policies and marketing restrictions in the Philippines: a qualitative policy analysis. *Globalization and Health,* Vol. 14, No. 8, pp. 1–14.
Reeves, T. C. and Lin, L. 2020. The research we have is not the research we need. *Educational Technology Research and Development,* Vol. 68, No. 4, pp. 1991–2001.
Robertson, S. L. and Verger, A. 2012. Governing education through public private partnerships. Robertson, S. L., Mundy, K., Verger, A. and Menashy, F. (eds), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 21–42.
Savedoff, W. D. 2019. *What Is 'Country Ownership'? A Formal Exploration of the Aid Relationship*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper 519.)
Sawchuk, S. 2016. Outside the classroom, TFA leaves increasingly complex political trail. *Education Week*, 15 January. www.edweek.org/teaching-learning/outside-the-classroom-tfa-leaves-increasingly-complex-political-trail/2016/01. (Accessed 17 August 2021.)
Sayed, Y. and Soudien, C. 2021. Managing a progressive educational agenda in post-apartheid South Africa: the case of education public-private partnerships. Zajda, J. (ed.), *Third International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 117–38.
Schoenfeld, A. H. 2006. What doesn't work: the challenge and failure of the What Works Clearinghouse to conduct meaningful reviews of studies of mathematics curricula. *Educational Researcher,* Vol. 35, No. 2, pp. 13–21.

Schultz, A. 2018. How educators, philanthropists, and investors are revolutionizing education. *Barron's*, 22 September. www.barrons.com/articles/how-educators-philanthropists-and-investors-are-revolutionizing-education-1537639200. (Accessed 1 August 2021.)

Sivasubramaniam, M. 2021. *Philanthropic and Faith-based Non-state Actors in the Low-fee Private School Sector in the Global South: Blurring the Lines of Philanthropy and Enterprise*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Skelton, A., Nolan, A., Mowbray, J., Kothari, J., Sepúlveda, M., Smirnova, M., Zinigrad, R., Fredman, S. and Epal Ratjen, S. 2019. *The Abidjan Principles: Guiding Principles on the Human Rights Obligations of States to Provide Public Education and to Regulate Private Involvement in Education*. Abidjan, Côte d'Ivoire.

Slavin, R. E. 2008. What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher,* Vol. 37, No. 1, pp. 5–14.

Srinivasaraju, S. 2020. The allegations against Akshaya Patra, and why a probe is needed. *The Wire*, 20 November. https://thewire.in/government/akshaya-patra-trustees-resignation-explainer. (Accessed 17 August 2021.)

Srivastava, P. 2020. *Framing Non-state Engagement in Education*. Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Strauss, V. 2013. Global education market reaches $4.4 trillion – and is growing. *Washington Post*, 9 February. www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/02/09/global-education-market-reaches-4-4-trillion-and-is-growing. (Accessed 17 August 2021.)

Takayama, K. 2013. Untangling the global-distant-local knot: the politics of national academic achievement testing in Japan. *Journal of Education Policy,* Vol. 28, No. 5, pp. 657–75.

Tarlau, R. and Moeller, K. 2019. 'Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 3, pp. 337–66.

Teach for All. 2021. *Teach for All Overview*. New York, Teach for All.

Technavio Research. 2020. Global K-12 testing and assessment market 2020-2024: increasing use of analytics to boost growth. *Business Wire*, 5 March. www.businesswire.com/news/home/20200305005463/en/Global-K-12-Testing-Assessment-Market-2020-2024-Increasing. (Accessed 17 August 2021.)

Thapliyal, N. 2018. Resisting educational privatisation on screen: a critical analysis of two activist documentaries from India and the USA. *Postcolonial Directions in Education,* Vol. 7, No. 2, pp. 148–73.

UNESCO. 2018. *Walk before You Run: The Challenges of Results-based Payments in Aid to Education*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 33.)

UNICEF. 2020. *Funding Compendium 2020*. New York, UNICEF.

United Nations. 2015. *Guidelines on a Principle-Based Approach to the Cooperation Between the United Nations and the Business Sector*. New York, United Nations.

Uruguay Government. 2020. *Ley 19889 [Law 19889]*. Montevideo, Government of Uruguay. www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020. (Accessed 17 August 2021.)

Uruguay Ministry of Education and Culture. 2008. *Ley 18437 [Law 18437]*. Montevideo, Ministry of Education and Culture.

Vergari, S. 2007. The politics of charter schools. *Educational Policy,* Vol. 21, No. 1, pp. 15–39.

Verger, A., Fontdevila, C., Rogan, R. and Gurney, T. 2019. Manufacturing an illusory consensus? A bibliometric analysis of the international debate on education privatisation. *International Journal of Educational Development,* Vol. 64, pp. 81–95.

Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. 2016. *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York, Teachers' College Press. (International Perspectives on Education Reforms.)

Vigneault, S. 2020. The UN to hold Quebec accountable for its segregated school system. *Our Schools/Our Selves*, Vol. Summer–Fall, pp. 30–31.

Vivas, J. 2020. Snack company continues support programs to feed public schools. *Manila Bulletin*, 20 July. https://mb.com.ph/2020/07/20/snack-company-continues-support-programs-to-feed-public-schools. (Accessed 17 August 2021.)

Wang, Y. 2020. Understanding Congressional coalitions: a discourse network analysis of Congressional hearings for the Every Student Succeeds Act. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 28, No. 1.

Western Cape Education Department. 2020. *Annual Report 2019/2020: Department of Education*. Cape Town, South Africa, Western Cape Education Department.

WHO. 2016. *Framework of Engagement with Non-State Actors*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

___. 2018a. *Guide for Staff on Engagement with Non-State Actors*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

___. 2018b. *Handbook for Non-State Actors on Engagement with WHO.* Geneva, Switzerland, World Health Organization.
Wills, G. 2014. *The Effects of Teacher Strike Activity on Student Learning in South African Primary Schools.* Cape Town, Economic Research Southern Africa. (ERSA Working Paper 402.)
Wilton Park. 2017. *No Child Left Behind: What Is the Complementary Role of Non-state Actors in the Delivery of Quality Basic Education in Low Resource Environments?* London, Foreign, Commonwealth and Development Office. (WP1577.)

الفصل 6

Abumiya, M. I. 2015. *New Trends in Preschool Education and Childcare in Japan: Transition to a 'Comprehensive Support System for Children and Child-rearing'.* Tokyo, National Institute for Educational Policy Research.
Admas, F. 2019. Quality of early childhood education in private and government preschools of Addis Ababa, Ethiopia. *International Journal of Early Childhood,* Vol. 51, No. 2, pp. 163–76.
Alfers, L. 2016. *'Our Children Do Not Get the Attention They Deserve': A Synthesis of Research Findings on Women Informal Workers and Child Care from Six Membership-based Organizations.* Washington, DC, Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing. (WIEGO Child Care Initiative.)
Aljabreen, H. 2020. Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: a comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood,* Vol. 52, pp. 337–53.
Anderson, K., Raikes, A., Kosaraju, S. and Solano, A. 2017. *National Early Childhood Care and Education Quality Monitoring Systems.* Washington, DC, Center for Universal Education, Brookings Institution.
Aran, M. A., Munoz Boudet, A. M. and Aktakke, N. 2016. Can regulations make it more difficult to serve the poor? The case of childcare services in Istanbul, Turkey. *Journal of Human Development and Capabilities,* Vol. 17, No. 4, pp. 558–82.
Araujo, M. C., López-Boo, F. and Puyana, J. M. 2013. *Overview of Early Childhood Development Services in Latin America and the Caribbean.* Washington, DC, Inter-American Development Bank.
Arup and Bernard van Leer Foundation. 2020. *Proximity of Care: A New Approach to Designing for Early Childhood in Vulnerable Urban Contexts.* London/The Hague, Arup/Bernard van Leer Foundation.
Bahamas Ministry of Finance. 2019. *Government embarks on preschool to university free education strategy.* Nassau, Ministry of Finance. www.bahamasbudget.gov.bs/2020/news-centre/latest-news/2019/06/19/government-embarks-preschool-university-free-education-strategy. (Accessed 17 July 2021.)
Bahrain Government. 1998. *Private Educational and Training Institutions Law.* Manama, Ministry of Education.
Bastos, P. and Straume, O. R. 2013. *Preschool Education in Brazil: Does Public Supply Crowd out Private Enrollment?* Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper 463.)
Baum, D. 2021. *Non-State Actors in Early Childhood Education: Implications for Education Equity and Quality.* Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Baum, D. R., Cooper, R. and Lusk-Stover, O. 2018. Regulating market entry of low-cost private schools in sub-Saharan Africa: towards a theory of private education regulation. *International Journal of Educational Development,* Vol. 60, pp. 100–12.
Bidwell, K. and Watine, L. 2014. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa: Nairobi, Kenya – Study Summary.* New Haven, Conn., Innovations for Poverty Action.
Blome, A. 2018. Von Kinder, Küche, Kirche zu Kinder, Karriere, KiTa? Geschlechterrollen, Familienpolitik und Religion im Wandel der Zeit [From children, kitchen, church to children, career, daycare? Gender roles, family politics and religion through the ages]. *Sozialer Fortschritt,* Vol. 67, No. 3, pp. 453–75.
Bold, C. 2006. *A Matter of Belonging: How Faith-based Organisations Can Strengthen Families and Communities to Support Orphans and Vulnerable Children.* London, Christian Aid.
Bouchard, I., Cheung, L. and Pacheco, G. 2021. Evaluating the impact of 20 hours free early childhood education on mothers' labour force participation and earnings. *New Zealand Economic Papers,* Vol. 55, No. 2, pp. 188–202.
Brett, R. 2018. *Roma and Traveller Children with a Parent in Prison: A Follow-Up Report with Case Studies and Recommendations.* Montrouge, France, Children of Prisoners Europe.
BRIDGE, Ilifa Labantwana, National ECD Alliance, Nelson Mandela Foundation, Smartstart and South African Congress for Early Childhood Development. 2020. *The Plight of the ECD Workforce: An Urgent Call for Relief in the Wake of COVID-19.* Johannesburg, South Africa, BRIDGE.
Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. 2013. *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy.* New York, Oxford University Press.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F. and Bhutta, Z. A. 2017. Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet,* Vol. 389, No. 10064, pp. 91–102.

Burroughs, B. 2017. YouTube kids: the app economy and mobile parenting. *Social Media + Society,* Vol. 3, No. 2.

Caddy, E. 2017. *There Are at Least 2700 Informal Child Daycares in Nairobi: Tiny Totos is Working to Help Them Upgrade Their Services.* London, TheirWorld. https://theirworld.org/voices/tiny-totos-kenya-helping-informal-daycares-in-nairobi-upgrade-services. (Accessed 17 August 2021.)

Cárdenas, M. and Cadena, A. M. 2020. *How to Prioritize Early Childhood? A Note on the Recent Experience in Colombia.* Washington, DC, Center for Global Development. (Policy Paper 174.)

Center on the Developing Child. 2021. *What Is Early Childhood Development? A Guide to the Science.* Cambridge, Mass., Harvard University. https://developingchild.harvard.edu/guide/what-is-early-childhood-development-a-guide-to-the-science. (Accessed 17 August 2021.)

Cheruiyot, J. K. 2019. An assessment of the challenges of children in prison with their mothers: a case of Langata Women Maximum Prison. *Interdisciplinary Journal on the African Child,* Vol. 1, No. 1.

Chile Government. 2021. *¿Qué es Chile Crece Contigo? [What is Chilee Crece Contigo?].* Santiago, Ministry of Social Development. www.crececontigo.gob.cl/acerca-de-chcc/que-es. (Accessed 17 July 2021.)

Chile Undersecretary of Early Childhood Education. 2019. *Informe de Caracterizacion de la Educacion Parvularia: Oficial 2019 [Early Childhood Education Characterization Report: Official 2019].* Santiago, Undersecretary of Early Childhood Education.

CLADE and OMEP. 2020. *El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe [The Right to Education and Care in Early Childhood: Perspectives from Latin America and the Caribbean].* São Paulo, Brazil, Latin American Campaign for the Right to Education/World Organization for Early Childhood Education.

Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S. and others. 2020. A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet,* Vol. 395, No. 10224, pp. 605–58.

Datla, A. 2018. *Cuna Más: Peru's Home Visiting Program Evolves into a Comprehensive Early Childhood Development Strategy.* Cambridge, Mass., Harvard Kennedy School.

___. 2021. *Crianca Feliz: Brazil's Ambitious Early Childhood Program.* Cambridge, Mass., Harvard Kennedy School.

Deloitte. 2018. *A New Era of Education: China Education Development Report 2018.* Beijing, Deloitte China.

Denmark Ministry of Children and Education. 2020. *The Strengthened Pedagogical Curriculum: Framework and Content.* Copenhagen, Ministry of Children and Education.

Department of Education. 2019. *Survey of Childcare and Early Years Providers: Main Summary – England.* London, Department of Education.

Devercelli, A. E. and Beaton-Day, F. 2020. *Better Jobs and Brighter Futures: Investing in Childcare to Build Human Capital.* Washington, DC, World Bank.

Diker, G. 2001. *Organización y Perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales Tendencias [Organization and Perspectives of Initial Education in Ibero-America: Main Trends].* Madrid, Organization of Ibero-American States.

Dwyer, J. G. 2014. Jailing black babies. *Utah Law Review,* No. 3, pp. 465–541.

Dýrfjörð, K. and Magnúsdóttir, B. R. 2016. Privatization of early childhood education in Iceland. *Research in Comparative and International Education,* Vol. 11, No. 1, pp. 80–97.

ECDA. 2020. *About Us.* Singapore, Early Childhood Development Agency. www.ecda.gov.sg/pages/aboutus.aspx. (Accessed 17 August 2021.)

Education Counts. 2021. *ECE Finances.* Wellington, Ministry of Education. www.educationcounts.govt.nz/statistics/finances. (Accessed 1 November 2021.)

Education International. 2020. *Canada: The Federation of Childcare Workers of Quebec Calls an Indefinite General Strike.* Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/item/23505:canada-the-federation-of-childcare-workers-of-quebec-calls-an-indefinite-general-strike. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021. *Over 300 ECE Educators Graduate in Tanzania.* Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/item/23676:over-300-ece-educators-graduate-in-tanzania. (Accessed 17 August 2021.)

Edwards, D. B., Okitsu, T. and Mwanza, P. 2019. Low-fee private schools, the state, and globalization: a market analysis within the political sociology of education and development. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 27, No. 133.

Eswatini Government. 2018. *National Education and Training Sector Policy.* Mbabane, Ministry of Education and Training.

Ethiopia Federal Ministry of Education. 2020. *Education Statistics Annual Abstract September 2019–March 2020.* Addis Ababa, Federal Ministry of Education.

European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2019 Edition*. Brussels, European Commission. (Eurydice Report.)

___. 2021a. *Belgium: French Community – Educational Guidelines for Children ≥ 2.5 Years*. Brussels, European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgique-communaute-fran%C3%A7aise/educational-guidelines-children-%E2%89%A5-25-years_pt-pt. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021b. *France: Early Childhood Education and Care*. Brussels, European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/early-childhood-education-and-care_en. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021c. *France: Home-based Provision*. Brussels, European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/home-based-provision_en. (Accessed 17 August 2021.)

European Public Service Union. 2017. *Unions Discuss Quality Employment in Childcare Services*. Brussels, European Public Service Union. www.epsu.org/article/unions-discuss-quality-employment-childcare-services. (Accessed 17 July 2021.)

Eurostat. 2021. *Living Conditions in Europe: Childcare Arrangements*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_childcare_arrangements#Childcare_and_education_arrangements. (Accessed 17 August 2021.)

Evans, D. K. and Kosec, K. 2012. *Early Child Education: Making Programs Work for Brazil's Most Important Generation*. Washington, DC, World Bank.

Expertisecentrum Kinderopvang. 2021. *Expertisecentrum kinderopvang: Van, voor en mét de sector [Childcare Expertise Centre: From, for and with the sector]*. Utrecht, Netherlands, Expertisecentrum Kinderopvang. https://expertisecentrumkinderopvang.nl. (Accessed 17 August 2021.)

Fédération Française des Entreprises de Crèches. 2021. *Qui sommes-nous [Who are we]*. Boulogne-Billancourt, France, French Federation of Nursery Enterprises. (Accessed 17 August 2021.)

Finland Government. 2018. *Varhaiskasvatuslaki [Early Childhood Education and Care Act]*. Helsinki, Ministry of Justice. www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540. (Accessed 17 August 2021.)

FLACSO. 2020. *Informe Final: Evaluación REDCUDI [Final Report: Evaluation of the National Child Care and Development Network]*. San José, Social Development and Family Allowances Fund/National Care Network/Latin American Faculty of Social Sciences.

Gallagher, A. 2017. Growing pains? Change in the New Zealand childcare market 2006–2016. *New Zealand Geographer*, No. 73, pp. 15–24.

Ghana Ministry of Finance. 2019. *Medium Term Expenditure Framework (MTEF) for 2019-2022: Ministry of Education – Programme Based Budget Estimates for 2019*. Accra, Ministry of Finance.

Goshin, L. S., Byrne, M. W. and Blanchard-Lewis, B. 2014. Preschool outcomes of children who lived as infants in a prison nursery. *Prison Journal,* Vol. 94, No. 2, pp. 139–58.

Gould, E. and Blair, H. 2020. *Who's Paying Now? The Explicit and Implicit Costs of the Current Earlycare and Education System*. Washington, DC, Economic Policy Institute.

Gromada, A., Richardson, D. and Rees, G. 2020. *Childcare in a Global Crisis: The Impact of COVID-19 on Work and Family Life*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Research Brief 18.)

Gupta, S. 2020. *Do Preschools Add 'Value'? Evidence on Achievement Gaps from Rural India*. Brighton, UK, University of Sussex Business School. (Working Paper 20-2020.)

Halter, E. 2018. Parental prisoners: the incarcerated mother's constitutional right to parent. *Journal of Criminal Law and Criminology,* Vol. 108, No. 3, pp. 539–68.

Haskins, A. R. 2014. Unintended consequences: effects of paternal incarceration on child school readiness and later special education placement. *Sociological Science,* Vol. 1, pp. 141–58.

Hayden, J. and Wai, S. 2013. Community-based approaches to early childhood development: a matter of degree. Brito, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. New York, Oxford University Press.

Herrera, C., Vives, A., Carvallo, C. and Molina, H. 2016. Protección integral de la infancia a través del subsistema 'Chile Crece Contigo': análisis de una política para romper el ciclo intergeneracional de la pobreza y la inequidad [Comprehensive protection of children through the 'Chile Grows With You' subsystem: analysis of a policy to break the intergenerational cycle of poverty and inequity]. González Contró, M., Mercer, R. and Minujïn., A. (eds), *Lo Esencial no Puede Ser Invisible a los Ojos: Pobreza e Infancia en América Latina [The Essential Cannot Be Invisible to the Eyes: Poverty and Childhood in Latin America]*. Mexico City, Universidad Nacional Autónoma de México.

Home Grown. 2020. *Home-based Child Care Fact Sheet*. https://homegrownchildcare.org/wp-content/uploads/2020/12/HomeGrown_Child-Care-Fact-Sheet_final.pdf. (Accessed 17 August 2021.)

Hughes, R., Kitsao-Wekulo, P., Muendo, R., Bhopal, S., Kimani-Murage, E., Hill, Z. and Kirkwood, B. 2021. Who actually cares for children in slums? Why we need to think, and do, more about paid childcare in urbanizing sub-Saharan Africa. *Philosophical Transactions of the Royal Society B,* Vol. 376, No. 1827.

IFC. 2019. *Tackling Childcare: A Guide for Employer-Supported Childcare*. Washington, DC, International Finance Corporation.

___. 2020. *Tackling Childcare: Employer-Supported Childcare in Cambodia*. Washington, DC, International Finance Corporation.

IFC, Australian Aid and UNICEF. 2018. *Tackling Childcare: The Business Case for Employer-supported Childcare in Sri Lanka*. Washington, DC, International Finance Corporation.

IFC and Bright Horizons. 2019. *The Benefits and Challenges of a Workplace Creche: Employer-supported Childcare in India*. Washington, DC, International Finance Corporation and Bright Horizons Family Solutions.

ILO. 2018. *Women and Men in the Informal Economy: A Statistical Picture*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

ILO and IFC. 2018. *Towards Gender Equality: Lessons from Factory Compliance Assessments*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, International Labour Organization/International Finance Corporation. (Better Factories Cambodia.)

ILO and WIEGO. 2019. *Extending Childcare Services to Workers in the Informal Economy: Policy Lessons from Country Experiences*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, International Labour Organization/Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing.

India Ministry of Human Resource Development. 2020. *National Education Policy 2020*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development.

INEP. 2020. *Matrículas na educação infantil crescem 12,6% nos últimos cinco anos [Enrolment in kindergarten grow 12.6% in the last five years]*. Brasilia, National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6836830. (Accessed 17 August 2021.)

Ionescu, M., Trikic, Z. and Pinto, L. M. 2019. *Towards Integrated Early Childhood Systems: Building the Foundations – Toolkit*. Leiden, Netherlands, International Step by Step Association.

Jamil, B. R. and Saeed, S. 2018. *In Punjab, Variations in Entry into Pre-primary Education Can Lead to Lower Learning Outcomes*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/blog/punjab-variations-entry-pre-primary-education-can-lead-lower-learning-outcomes. (Accessed 17 July 2021.)

Japan Government. 2014. *Cabinet Office: Outline of Duties*. Tokyo, Cabinet Office.

Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H. and Ziol-Guest, K. M. 2020. What works in early childhood education programs?: A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development,* Vol. 31, No. 1, pp. 1–26.

Jordan Ministry of Education and UNICEF. 2020. *Out-of-School Children Initiative: Country Report on Out-of-School Children*. Amman, Ministry of Education/UNICEF.

Josephson, K., Guerrero, G. and Coddington, C. 2017. *Supporting the Early Childhood Workforce at Scale: The Cuna Más Home Visiting Program in Peru*. Washington, DC, Results for Development.

Kaisahang Buhay Foundation. 2021. *KBF Services*. Quezon City, Philippines, Kaisahang Buhay Foundation. www.kbf.ph/services. (Accessed 17 August 2021.)

Kamerman, S. B. 2006. *A Global History of Early Childhood Education and Care*. Paris, UNESCO. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2007.*)

Kaneko, M., Lombardi, J. and Weisz, A. 2020. *Support Programs for Home-based Child Care: A Global Study*. London/San Francisco, Calif., Spring Impact/Echidna Giving.

Karch, A. 2013. *Early Start: Preschool Politics in the United States*. Ann Arbor, Mich., University of Michigan Press.

Kim, J., Hailu, B., Rose, P., Rossiter, J., Teferra, T. and Woldehanna, T. 2022. Persistent inequalities in early years' access and learning: evidence from a large-scale expansion of pre-primary education in Ethiopia. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 58, pp. 103–14.

King, K. M., Crouch, L., Wils, A. and Baum, D. R. 2020. How well are we measuring access to early childhood education? Wiseman, A. W. (ed.), *Annual Review of Comparative and International Education 2019*, Vol. 39. Bingley, UK, Emerald Publishing, pp. 171–89. (International Perspectives on Education and Society.)

Knijn, T. and Lewis, J. 2017. ECEC: Childcare markets in the Netherlands and England. Unger, B., van der Linde, D. and Getzner, M. (eds), *Public or Private Goods?* Cheltenham, UK, Edward Elgar.

Kumpulainen, K. 2018. *Respecting Children and Families: A Case Study of the Finnish Early Childhood Educationand Care System*. New York, Teachers College. (The Early Advantage: International Case Studies of Early Childhood Education and Care System.)

LaingBuisson. 2020. *Childcare UK Market Report*. London, LaingBuisson/Cainreagle/Office for National Statistics.

Lancet, The. 2016. Advancing early childhood development: from science to scale. *The Lancet,* Vol. 389, No. 10064. (The 2016 *Lancet* Early Childhood Development Series.)

Li, H., Yang, W. and Chen, J. J. 2016. From 'Cinderella' to 'Beloved Princess': the evolution of early childhood education policy in China. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 10, No. 1.

Lieber, C. 2020. No, my toddler doesn't need to learn to code. *The New York Times*, 21 July. www.nytimes.com/2020/07/21/parenting/stem-toys-kids.html. (Accessed 17 August 2021.)

Liu, C. and Hwang, G.-J. 2021. Roles and research trends of touchscreen mobile devices in early childhood education: review of journal publications from 2010 to 2019 based on the technology-enhanced learning model. *Interactive Learning Environments*.

Loizillon, A. and Leclercq, F. 2016. *New Horizons: A Review of Early Childhood Care and Education in Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.

Malik, R., Hamm, K., Schochet, L., Novoa, C., Workman, S. and Jessen-Howard, S. 2018. *America's Child Care Deserts in 2018*. Washington, DC, Center for American Progress.

Martin, E. 2017. Hidden consequences: the impact of incarceration on dependent children. *National Institute of Justice Journal*, No. 278.

Marzonetto, G. and Rodríguez, C. 2017. La coordinación institucional de políticas de cuidado infantil en la Argentina: desafío necesario para el abordaje de las desigualdades [Institutional coordination of childcare policies in Argentina: a necessary challenge to address inequalities]. *Cuadernos de Economía Crítica,* Vol. 4, No. 7, pp. 43–69.

Miller, L., Cameron, C., Dalli, C. and Barbour, N. 2017. *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*. London, SAGE.

Morgan, P. L., Wang, Y. and Woods, A. D. 2021. Risk and protective factors for frequent electronic device use of online technologies. *Child Development,* Vol. 92, No. 2, pp. 704–14.

Murray, J., Farrington, D. P. and Sekol, I. 2012. Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin,* Vol. 138, No. 2, pp. 175–210.

NAEYC. 2021. *Strategic Direction*. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.

National Day Nurseries Association. 2019. *About the National Day Nurseries Association (NDNA)*. Huddersfield, UK, National Day Nurseries Association. www.ndna.org.uk/NDNA/All_About_Us/About_Us.aspx. (Accessed 17 August 2021.)

Neuman, M. J. and Devercelli, A. E. 2013. *What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 5.)

Neuwelt-Kearns, C. and Ritchie, J. 2020. *Investing in Children? Privatisation and Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand*. Auckland, New Zealand, Child Poverty Action Group.

New Zealand Ministry of Education. 2020. *ECE Funding Handbook*. Wellington, Ministry of Education. www.education.govt.nz/early-childhood/funding-and-data/funding-handbooks/ece-funding-handbook/the-ece-funding-subsidy. (Accessed 17 July 2021.)

Norway Ministry of Education and Research. 2014. *OECD: Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy in Norway – Background Report*. Oslo, Ministry of Education and Research.

Novoa, C. 2020. *How Child Care Disruptions Hurt Parents of Color Most*. Washington, DC, Center for American Progress. www.americanprogress.org/issues/early-childhood/news/2020/06/29/486977/child-care-disruptions-hurt-parents-color. (Accessed 17 August 2021.)

OECD. 2016. *Education in Colombia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)

___. 2018. *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Starting Strong.)

___. 2019a. *Education at a Glance 2019*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019b. *PF3.3: Informal Childcare Arrangements*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019c. *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020. *Is Childcare Affordable?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Policy Brief on Employment, Labout and Social Affairs.)

Padinha, T. A. and Goia, M. R. 2021. Private bilingual schools and teacher qualifications. *Cadernos de Pesquisa,* Vol. 51.

Paschall, K. 2019. *Nearly 30 Percent of Infants and Toddlers Attend Home-based Child Care as Their Primary Arrangement.* Bethesda, Md., Child Trends. www.childtrends.org/blog/nearly-30-percent-of-infants-and-toddlers-attend-home-based-child-care-as-their-primary-arrangement. (Accessed 17 August 2021.)

Penn, H. 2019. *Putting Childcare at the Heart of the Social Market Economy.* Brussels, Wilfried Martens Centre for European Studies. (Policy Brief.)

Pesando, L. M., Wolf, S., Behrman, J. R. and Tsinigo, E. 2020. Are private kindergartens really better? Examining preschool choices, parental resources, and children's school readiness in Ghana. *Comparative Education Review,* Vol. 64, No. 1, pp. 107–36.

Philippines Congress. 2012. *Republic Act No. 10157: An Act Institutionalizing the Kindergarten Education into the Basic Edication System and Appropriating Fund Therefor.* Manila, Congress of the Philippines.

___. 2013. *Republic Act No. 10410: An Act Recognizing the Age from Zero (0) to Eight (8) Years as the First Crucial Stage of Educational Development and Strengthening the Early Childhood Care and Development System, Appropriating Funds Therefor and for Other Purposes.* Manila, Congress of the Philippines.

Philippines ECCD Council. 2015. *Guidelines on the Registration and Granting of Permit and Recognition to Public and Private Child Development Centers/Learning Centers Offering Early Childhood Programs for 0 to 4 Years Old Filipino Children.* Pasig City, Philippines, Early Childhood Care and Development Council.

___. 2019. *Revised Philippine ECCD Checklist: Technical and Administration Manual.* Pasig City, Philippines, Early Childhood Care and Development Council.

Poehlmann-Tynan, J. and Turney, K. 2021. A developmental perspective on children with incarcerated parents. *Child Development Perspectives,* Vol. 15, No. 1, pp. 3–11.

Ponguta, L. A., Aggio, C., Moore, K., Hartwig, E., Jang, B., Markovic, J., Hasanova, L., Bosworth, J. and Grover, D. 2019. Exploratory analysis of decentralized governance and its implications for the equity of early childhood education services in four countries of Europe and Central Asia. *Early Years,* Vol. 39, No. 3, pp. 326–42.

Rao, N., Cohrssen, C., Chan, S. and Richards, B. 2020. *An Evaluation of the Early Childhood Care and Development Programme Bhutan.* Thimphu, UNICEF/Bhutan Ministry of Education.

Rao, N. and Lau, G. L. C. 2018. Responsive policymaking and implementation: enhancing ECEC system quality and equity in Hong Kong. Kagan, S. L. (ed.), *Early Childhood Systems that Lead by Example: A Comparative Focus on International Early Childhood Education.* New York, Teachers College Press/National Center on Education and the Economy.

Rauf, D. S. 2020. Early education startup closes on $50 million fundraising round. EDWeek Market Brief, 12 October. https://marketbrief.edweek.org/marketplace-k-12/early-education-startup-closes-50-million-fundraising-round. (Accessed 17 August 2021.)

Rede Nacional Primeira Infância. 2018. *Quem somos [Who are we].* Brasília, Rede Nacional Primeira Infância. http://primeirainfancia.org.br/quem-somos. (Accessed 17 August 2021.)

Reid Chassiakos, Y., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A. and Cross, C. 2016. Children and adolescents and digital media. *Pediatrics,* Vol. 138, No. 5.

Rideout, V. and Robb, M. B. 2020. *The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight.* San Francisco, Calif., Common Sense Media.

Ruutiainen, V., Alasuutari, M. and Karila, K. 2021. Selectivity of clientele in Finnish private early childhood education and care. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy,* Vol. 7, No. 2, pp. 91–105.

Samoa Ministry of Education, Sports and Culture. 2019. *Education Statistical Digest.* Apia, Ministry of Education, Sports and Culture.

___. 2020. *Education Sector COVID-19 Response Plan: Implementing the COVID Basic Education Response Programme.* Apia, Ministry of Education, Sports and Culture.

Saudi Arabia Government. 2021. *Qurrah.* Riyadh, Human Resources Development Fund. https://qurrah.sa. (Accessed 17 August 2021.)

Schulte, B. and Durana, A. 2016. *The New America Care Report.* Washington, DC, New America.

Schweinhart, L. J. 2016. Use of early childhood longitudinal studies by policy makers. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 10.

SEAMEO INNOTECH. 2020. *Quality Assurance in Early Childhood Care and Development (ECCD) in Southeast Asia.* Quezon City, Philippines, Regional Center for Educational Innovation and Technology, Southeast Asian Ministers of Education Organization.

Seychelles Government. 2011. *The Seychelles Framework for Early Childhood Care and Education: Winning for Children – A Shared Commitment.* Victoria, Department of Education.

Shdaimah, C., Palley, E. and Miller, A. 2018. Voices of child care providers: an exploratory study on the impact of policy changes. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 12.

Simon, A., Owen, C., Hollingworth, K. and Rutter, J. 2015. *Provision and Use of Preschool Childcare in Britain: Summary of Research Findings*. London, UCL Institute of Education.

Sitati, E. M., Ndirangu, M., Kennedy, B. and Rapongo, G. S. 2016. Implementation of early childhood development education service standard guidelines on physical facilities in public and private early childhood education centres: Kakamega County, Kenya. *Early Child Development and Care,* Vol. 186, No. 11, pp. 1765–78.

Slot, P. 2018. *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 176.)

Smith, P. S. and Gampell, L. 2011. *Children of Imprisoned Parents*. Copenhagen, Danish Institute for Human Rights.

South Africa Department of Social Development. 2020. *Social Development Sets up Workstreams to Conduct Risk Assessment and State of Readiness for the Early Childhood Development (ECD) Centres*. Pretoria, Department of Social Development. www.dsd.gov.za/index.php/latest-news/21-latest-news/183-social-development-sets-up-workstreams-to-conduct-risk-assessment-and-state-of-readiness-for-the-early-childhood-development-ecd-centres. (Accessed 17 August 2021.)

Stack, N. 2013. Making a case for early intervention: the role of developmental neuroscience. Wasserman, L. H. and Zambo, D. (eds), *Early Childhood and Neuroscience: Links to Development and Learning, Educating the Young Child*, Vol. 7. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 157–70.

Statistics South Africa. 2019. *General Household Survey 2018*. Pretoria, Statistics South Africa. (Statistical Release P0318.)

Stella, C., Sequeira, V. C. and Rosa, T. L. 2016. Mothers and babies in a Brazilian prison: a study exploring the impact of prison conditions. *Forensic Research & Criminology International Journal,* Vol. 2, No. 3, pp; 104–10.

Step by Step. 2019. *Strengthening the Role of Civil Society in Assuring Equity and Excellence in Early Childhood*. Skopje, Foundation for Educational and Cultural Initiatives Step by Step. www.stepbystep.org.mk/en/proekt-zajaknuvanje-na-ulogata. (Accessed 17 July 2021.)

Strehmel, P. 2019. Measures of personnel development in different types of German early childhood education (ECE) enterprises. Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J. and Waniganayake, M. (eds), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from Five Continents*. Opladen, Germany, Verlag Barbara Budrich. (International Leadership Research Forum Early Education Research monograph 3.)

Sultana, R. 2009. *Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children*. Amman, UNICEF Middle East and North Africa Regional Office. (Learning Series 2.)

Suzuki, W. 2019. Japan's free childcare program no panacea for daycare waitlists. *Nippon.com*, 11 June. www.nippon.com/en/in-depth/d00489/japan's-free-childcare-program-no-panacea-for-daycare-waitlists.html. (Accessed 17 August 2021.)

Tan, C. T. 2017. Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: policies and strategies in the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 11, No. 7, pp. 1–22.

The Knesset. 2019. *Education Committee Calls for Speedy Transfer of Authority to Supervise Child Daycare Centers from the Labor Ministry to the Education Ministry*. Jerusalem, The Knesset. https://m.knesset.gov.il/en/News/PressReleases/Pages/press16719h.aspx. (Accessed 17 August 2021.)

Trinidad and Tobago Ministry of Education. 2021. *Early Childhood Care and Education (ECCE) Division*. Port of Spain, Ministry of Education. www.moe.gov.tt/e-c-c-e. (Accessed 17 August 2021.)

Tshomo, P. 2017. *Early Childhood Care and Development in Bhutan: A Case for Investment*. Thimphu, Ministry of Education/UNICEF.

Uganda Ministry of Education and Sports. 2017. *Education Abstract 2017*. Kampala, Ministry of Education and Sports.

UN Women. 2019. *Investing in Early Childhood Education and Care in Kyrgyz Republc: An Assessment of Care Deficits, Costs and Impact on Employment, Gender Equality and Fiscal Returns*. New York, UN Women.

UNESCO. 2016a. *Asia-Pacific Regional Report: Financing for Early Childhood Care and Education (ECCE)*. Bangkok, UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.

___. 2016b. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.

___. 2019. *Regional Guidelines on Innovative Financing Mechanisms and Partnerships for Early Childhood Care and Education (ECCE)*. Bangkok UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific/SEAMEO Regional Center for Early Childhood Care Education and Parenting.

___. 2020. *The Impact of COVID-19 on ECCE Sector: Lesson Learned and Promising Practices from the Asia-Pacific*. Bangkok, UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.

___. 2021. *Right to Pre-primary Education: A Global Study*. Paris, UNESCO.

UNICEF. 2017. *2017 Status Report on Early Childhood Care and Education in Pacific Island Countries*. Suva, UNICEF/Pacific Regional Council for Early Childhood Care and Education.

___. 2019. *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. New York, UNICEF.

UNICEF, ILO and WIEGO. 2021. *Family-friendly Policies for Workers in the Informal Economy: Protecting and Ensuring Social Protection and Care Systems for All Children and Families in the Context of COVID-19 and Beyond*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/International Labour Organization/Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing.

United Arab Emirates Ministry of Education. 2018. *Institutions Compliance Inspection Manual for Early Childhood Education*. Abu Dhabi, Ministry of Education.

Vaala, S. E. and LaPierre, M. A. 2014. Marketing genius: the impact of educational claims and cues on parents' reactions to infant/toddler DVDs. *Journal of Consumer Affairs*, Vol. 48, No. 2, pp. 323–50.

Vaknin, D. 2020. *Early Childhood Education and Care in Israel Compared to the OECD: Enrollment Rates, Employment Rates of Mothers, Quality Indices, and Future Achievement*. Jerusalem, Taub Center for Social Policy Studies in Israel. (Early Childhood Research Paper 3.)

Vargas-Barón, E. 2015. *Policies on Early Childhood Care and Education: Their Evolution and Some Impacts*. Paris, UNESCO. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.)

Wallonia-Brussels Federation. 2020. *Référentiel des Compétences Initiales; Tronc Commun [Reference of Initial Competences: Common Core]*. Brussels, Fédération Wallonie-Bruxelles.

Warnasuriya, R., Sosale, S. and Dey, S. 2020. *Integrating Early Childhood Care and Education in Sri Lanka: From Global Evidence to National Action*. Washington, DC, World Bank.

Warner, J. 2015. Infants in orange: an international model-based approach to prison nurseries. *Hastings Women's Law Journal*, Vol. 26, No. 1, pp. 65–91.

Wills, G. and Kika-Mistry, J. 2021. *Early Childhood Development in South Africa during the COVID-19 Pandemic: Evidence from NIDS-CRAM Waves 2-5*. Cape Town, University of Cape Town. (National Income Dynamics Study – Coronavirus Rapid Mobile Survey Wave 5: 14.)

Wolf, S., Raza, M., Kim, S., Aber, J. L., Behrman, J. and Seidman, E. 2018. Measuring and predicting process quality in Ghanaian pre-primary classrooms using the Teacher Instructional Practices and Processes System (TIPPS). *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 45, pp. 18–30.

Wolfe, J., Kandra, J., Engdahl, L. and Shierholz, H. 2020. *Domestic Workers Chartbook: A Comprehensive Look at the Demographics, Wages, Benefits, and Poverty Rates of the Professionals Who Care for Our Family Members and Clean Our Homes*. Washington, DC, Economic Policy Institute.

Wong, J. M. S. and Rao, N. 2015. The evolution of early childhood education policy in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 9, No. 1.

World Bank. 2012. *Vanuatu Early Childhood Deveopment*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)

___. 2017. *Pre-Primary Education in Mongolia: Access, Quality of Service Delivery, and Child Development Outcomes*. Washington, DC, World Bank.

___. 2019a. *Implementation Completion and Results Report for the Jamaica Early Childhood Development Project*. Washington, DC, World Bank.

___. 2019b. *Why Childcare?* Washington, DC, Women, Business and the Law, World Bank and Gender Secretariat, International Finance Corporation. (Women, Business and the Law Brief.)

___. 2020. *The Promise of Education in Indonesia*. Jakarta, World Bank.

___. 2021. *Eswatini Education Sector Analysis*. Washington, DC, World Bank.

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Raikes, A., Kim, S. and Kabay, S. B. 2018. Toward high-quality early childhood development programs and policies at national scale: directions for research in global contexts. *Social Policy Report*, Vol. 31, No. 1.

Zahar, Z. and Khondker, K. 2017. From small to scale: the expansion of pre-primary in Bangladesh. *Early Childhood Matters*, pp. 61–65.

Zeanah, C. H., Humphreys, K. L., Fox, N. A. and Nelson, C. A. 2017. Alternatives for abandoned children: insights from the Bucharest Early Intervention Project. *Current Opinion in Psychology*, Vol. 15, pp. 182–88.

Zonji, S. 2018. A network for early childhood development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1419, No. 1, pp. 20–22.

الفصل 7

Ahmad, A. B. and Shah, M. 2016. The rise of private higher education in Kurdistan. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 219–28.

Ahmed, J. U. 2015. Massification to marketization of higher education: private university education in Bangladesh. *Higher Education for the Future*, Vol. 3, No. 1, pp. 76–92.

Almeida de Carvalho, C. H. 2013. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas [The commodification of Brazilian higher education and the market strategies of profitable institutions]. *Revista Brasileira de Educação,* Vol. 18, pp. 761–76.

Altbach, P. 2015. AHELO: the myth of measurement and comparability. *International Higher Education*, No. 82, pp. 2–3.

Altbach, P., de Wit, H. and Woldegiyorgis, A. A. 2021. *Public vs. Private Participation in Higher Education: Realities and Debates.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Amde, W. K., Sanders, D., Chilundo, B., Rugigana, E., Haile Mariam, D. and Lehmann, U. 2018. Exploring multiple job holding practices of academics in public health training institutions from three sub-Saharan Africa countries: drivers, impact, and regulation. *Global Health Action,* Vol. 11, No. 1.

Amini-Philip, C. 2019. Moonlighting activities and lecturers' wellbeing in Nigerian universities. *Advances in Social Sciences Research Journal,* Vol. 6, No. 7, pp. 339–46.

Arke, R. 2020. *For-profit Education.* Washington, DC, Center for Responsive Politics. www.opensecrets.org/industries/background.php?cycle=2020&ind=H5300. (Accessed 17 July 2021.)

Asian Development Bank. 2012. *Private Higher Education Across Asia: Expanding Access, Searching for Quality.* Manila, Asian Development Bank. (Higher Education in Dynamic Asia.)

Assomull, A., Abdo, M. and Pelley, R. 2015. *Driving Grades, Driving Growth: How Private Capital in Education Is Increasing Access, Inspiring Innovation and Improving Outcomes.* Doha, World Innovation Summit for Education.

Australia DFAT. 2016. *TPP Outcomes: Education Services.* Canberra, Department of Foreign Affairs and Trade.

Bahceli, Y. 2020. *Facing Pandemic Squeeze, Universities Hit Bond Markets for Cheap Cash.* Reuters, 11 August. www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-university-bonds-idUSKCN25721A. (Accessed 17 July 2021.)

Bangladesh University Grants Commission. 2018. *Strategic Plan for Higher Education in Bangladesh: 2018–2030.* Dhaka, University Grants Commission.

Benavides, M. and Hagg Watanabe, F. 2020. *Complexité et inégalités de l'offre universitaire privée au Pérou : Regard sur la diversité sociodémographique des étudiants et des conditions d'insertion professionnelle des diplômés d'universités privées [Complexity and Inequalities of the Private University Offer in Peru: A Look at the Socio-demographic Diversity of Students and the Professional Integration Conditions of Private University Graduates].* Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 163.)

Bennett, B. 2002. The new style boards of governors: are they working? *Higher Education Quarterly,* Vol. 56, No. 3, pp. 287–302.

Bernasconi, A. 2013. El motivo del lucro en la educación superior [The profit motive in higher education]. *International Higher Education*, No. 71, pp. 9–11.

BRAC. 2021. *Bangladesh Country Report.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Non-state Actors in South Asia 2022.*)

Brazil Ministry of Education and Culture. 2021. *Perguntas frequentes [Frequently asked questions].* Brasília, Ministry of Education and Culture. http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html. (Accessed 17 July 2021.)

Buckner, E. 2011. The role of higher education in the Arab state and society: historical legacies and recent reform patterns. *Journal of Comparative & International Higher Education,* Vol. 3, pp. 21–26.

___. 2018. The growth of private higher education in North Africa: a comparative analysis of Morocco and Tunisia. *Studies in Higher Education,* Vol. 43, No. 7, pp. 1295–306.

___. 2021. *The Non-State Tertiary Sector and Inequalities in Tertiary Attendance and Completion.* Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)

Campbell, A. 2021. *Examining Non-state Actors' Contributions to International Higher Education Scholarships.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Carpenter, J. 2017. Christian universities grow in Africa. *International Higher Education*, No. 88, pp. 25–26.

Casanova, A. M., Kandri, S.-E., Khan, M. A. and Valenzuela, C. 2015. *UNIMINUTO: Bringing Entrepreneurship, Innovation and Jobs to Marginalized Communities in Colombia through Tertiary Education.* Washington, DC, International Finance Corporation.

Caulier, S. 2020. Recherche publique et entreprises privées : les liens se resserrent [Public research and private companies: the links are growing closer]. *Le Monde*, 26 February. www.lemonde.fr/emploi/article/2020/02/26/recherche-publique-et-entreprises-privees-les-liens-se-resserrent_6030860_1698637.html. (Accessed 12 August 2021.)

CAUT. 2018. *CAUT Report on Board of Governors Structures at Thirty-One Canadian Universities.* Ottawa, Canadian Association of University Teachers.

CHANCEN. 2020. *CHANCEN schreiben [CHANCEN letter].* Berlin, CHANCEN.

___. 2021. *Income Share Agreements*. Berlin, CHANCEN. https://chancen-eg.de/en/income-share-agreements. (Accessed 17 July 2021.)

Chapman, B. 2016. Income contingent loans in higher education financing. *IZA World of Labor*, No. 227.

Chattopadhyay, S. 2019. State–market dynamics in higher education financing. Varghese, N. V. and Panigrahi, J. (eds), *India Higher Education Report 2018: Financing of Higher Education*. New Delhi, SAGE/National Institute of Educational Planning and Administration, pp. 25–46.

Chau, Q., Dang, B. L. and Nguyen, X. A. 2020. Patterns of ownership and management in Vietnam's private higher education: an exploratory study. *Higher Education Policy*.

Chiaverini, T. 2018. Planos para a educação devem enfraquecer professores e beneficiar Guedes [Education plans will weaken teachers and benefit Guedes]. *Exame*, 16 December. https://exame.com/brasil/plano-para-a-educacao-deve-enfraquecer-professor-e-beneficiar-guedes. (Accessed 17 July 2021.)

Clark, P. 2016. *Reforming Higher Education in Albania*. Cheltenham, UK, Higher Education Statistics Agency. www.hesa.ac.uk/blog/11-10-2016/reforming-higher-education-albania. (Accessed 17 July 2021.)

Club of Mozambique. 2018. *Mozambique: Government Pledges Crackdown on 'Turbo Teachers'*. Maputo, Club of Mozambique. https://clubofmozambique.com/news/mozambique-government-pledges-crackdown-on-turbo-teachers-watch. (Accessed 16 August 2021.)

Corbucci, P. R., Kubota, L. C. and Barbosa Meira, A. P. 2016. *Reconfiguração Estrutural da Educação Superior Privada no Brasil: Nova Fase da Mercantilização do Ensino [Structural Reconfiguration of Private Higher Education in Brazil: A New Phase in the Commodification of Education]*. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (Texto para Discussão 2256.)

Cunha, J. 2018. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica [Higher education conglomerates advance on basic education]. *Folha de S.Paulo*, 17 June. www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml. (Accessed 12 August 2021.)

Davies, H. 2018. *Comprehensive Economic and Trade Agreement with Canada: CETA – How Far Has It Come and Where Is It Headed?* Geneva, Switzerland/Brussels, European University Association.

de Mello, J. M. P. and Duarte, I. F. 2020. The effect of the availabilty of student credit on tuitions: testing the Bennett hypothesis using evidence from a large-scale student loan program in Brazil. *Economía*, Vol. 20, No. 2, pp. 179–222.

de Wet, P. 2019. You can now go to jail for faking a degree on your CV – or claiming a qualification you don't have on LinkedIn or Twitter. *Business Insider South Africa*, 21 August. www.businessinsider.co.za/national-qualifications-framework-amendment-act-offences-for-fraud-2019-8. (Accessed 17 July 2021.)

Debter, L. 2017. The world's biggest for-profit college company, Laureate Education, raises $490 million in public debut. *Forbes*, 1 February. www.forbes.com/sites/laurengensler/2017/02/01/laureate-education-initial-public-offering. (Accessed 17 July 2021.)

Dia, H. and Goudiaby, J. A. 2020. *Le paradoxe de l'enseignement supérieur privé au Sénégal : réduire les inégalités tout en les maintenant [The Paradox of Private Higher Education in Senegal: Reducing Inequalities while Maintaining Them]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 154.)

Dilas, D. B., Mackie, C., Huang, Y. and Trines, S. 2019. *Education in Indonesia*. New York, World Education News and Reviews. https://wenr.wes.org/2019/03/education-in-indonesia-2. (Accessed 16 August 2021.)

Doan, D., Kang, J. and Zhu, Y. 2020. *Financing Higher Education in Vietnam: Student Loan Reform*. London, Centre for Global Higher Education. (Working Paper 51.)

Dobbins, M. and Knill, C. 2009. Higher education policies in Central and Eastern Europe: convergence toward a common model? *Governance*, Vol. 22, No. 3, pp. 397–430.

Douglas-Gabriel, D. 2018. Former executives of defunct for-profit college firm ITT settle fraud charges with SEC. *Washington Post*, 9 July. www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2018/07/09/itts-top-executives-settle-fraud-charges-with-sec. (Accessed 17 August 2021.)

Durham, E. R. and Sampaio, H. 2000. O setor privado de ensino superior na América Latina [The higher education private sector in Latin America]. *Cadernos de Pesquisa*, No. 110, pp. 7–37.

Eaton, C., Howell, S. and Yannelis, C. 2018. When investor incentives and consumer interests diverge: private equity in higher education. *Review of Financial Studies*, Vol. 33, No. 9, pp. 4024–60.

Educación 2020. 2018. *Estos son 7 aspectos que debes saber sobre el lucro en la educación superior [These are 7 things you should know about profit in higher education]*. Santiago, Educación 2020.

El-Galil, T. 2021. *Libya Closes 20 Private Universities and Colleges*. London, Al-Fanar Media. www.al-fanarmedia.org/2021/08/libya-closes-20-private-universities-and-colleges. (Accessed 30 August 2021.)

Elder, S. and Kring, S. 2016. *Young and Female: A Double Strike? Gender Analysis of School-to-work Transition Surveys in 32 Developing Countries*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Work4Youth Publication 32.)

Erebara, G. 2014. Albania closes suspected 'diploma factories'. *Balkan Insight*, 7 August. https://balkaninsight.com/2014/08/07/albania-axes-suspected-diploma-mills. (Accessed 17 July 2021.)

ESSA. 2019. *Transforming Education Together: Impact Report 2016–2019*. London, Education Sub Saharan Africa.

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Álvarez, J. B., Haimovich Paz, F. and Urzúa, S. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development.)

FIUC. 2021. *Strategic Plan 2019–2021: A Global Voice for Common Future*. Paris, Fédération Internationale des Universités Catholiques.

Fried, J., Glass, A. and Baumgartl, B. 2007. Shades of privateness: non-public higher education in Europe. Wells, P. J., Sadlak, J. and Vlăsceanu, L. (eds), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education, pp. 585–664.

Gérard, E. 2020. *L'expansion de l'enseignement supérieur privé et le creusement des inégalités sociales: Analyses à partir de l'Argentine, de l'Inde, du Mexique, du Pérou, de la République Démocratique du Congo, du Sénégal, du Vietnam [The Expansion of Private Higher Education and Growing Social Inequalities: Analyses from Argentina, India, Mexico, Peru, the Democratic Republic of the Congo, Senegal, Vietnam]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 156.)

Gérard, E., Grediaga, R. and Lopez, M. 2020. *Universités privées au Mexique : entre reproduction, production et réduction des inégalités [Private universities in Mexico: between reproduction, production and reduction of inequalities]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 155.)

Gilbert, T. and Hrdlicka, C. 2017. A hedge fund that has a university. *Wall Street Journal*, 13 November. www.wsj.com/articles/a-hedge-fund-that-has-a-university-1510615228. (Accessed 16 August 2021.)

Goldin, C. and Cellini, S. R. 2014. Does federal student aid raise tuition? New evidence on for-profit colleges. *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 6, No. 4, pp. 174–206.

Green, E. L. 2018. DeVos ends Obama-era safeguards aimed at abuses by for-profit colleges. *The New York Times*, 10 August. www.nytimes.com/2018/08/10/us/politics/betsy-devos-for-profit-colleges.html. (Accessed 16 August 2021.)

Guasco Peixoto, M. 2018. O parentesco desastroso para a educação [The disastrous kinship for education]. *Carta Capital*, 12 November. www.cartacapital.com.br/opiniao/o-parentesco-desastroso-para-a-educacao. (Accessed 12 August 2021.)

Halperin, D. 2016. *Friends in High Places: Who Endorses America's Troubled For-Profit Colleges?* Washington, DC, Republic Report. www.republicreport.org/2016/friends-in-high-places-who-endorses-americas-troubled-for-profit-colleges. (Accessed 16 August 2021.)

Henaff, N., Thai, H. T. T. and Bich, L. 2020. *Enseignement supérieur au Vietnam : privatisaiton, démocratisation et inégalités [Higher education in Vietnam: privatization, democratization and inequalities]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 158.)

Henry, O., Panirahi, J. and Sabharwal, N. S. 2020. *Enseignement supérieur et inégalités sociales en Inde [Higher education and social inequalities in India]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 194.)

Howard, C. 2020. *Higher-education Bonds in a COVID-19 World*. Westlake, Tex., Charles Schwab. www.schwab.com/resource-center/insights/content/higher-education-bonds-covid-19-world. (Accessed 9 February 2021.)

Hurtado, M. E. 2020. Laureate International pulls out of its five universities. *University World News*, 25 September. www.universityworldnews.com/post.php?story=20200925114344469. (Accessed 16 August 2021.)

ICETEX. 2020. *Fondos en administración: comunidades indígenas [Administered funds: indigenous communities]*. Bogotá, ICETEX. https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/fondos-en-administracion-Listado/fondo-comunidades-indigenas. (Accessed 17 July 2021.)

IFC. 2018. *Private Education in Emerging Markets: An Investor's Perspective*. Washington, DC, International Finance Corporation. (IFC Education Newsletter.)

India University Grants Commission. 2021. *UGC schemes for differently-abled student*. New Delhi, University Grants Commission. www.ugc.ac.in/subpage/scheme_differently_abled.aspx. (Accessed 9 February 2021.)

INEP. 2020. *Microdados do Censo da Educação Superior [Microdata of the Higher Education Census]*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. (Accessed 1 November 2020.)

Ireland Higher Education Authority. 2021. *Fund for Students with Disabilities*. Dublin, Higher Education Authority. https://hea.ie/funding-governance-performance/funding/student-finance/fund-for-students-with-disabilities. (Accessed 10 February 2021.)

Irene, B. and Hussain, T. 2020. The accessibility and affordability of education in Sub-Saharan Africa: the debate on low-cost and private higher education institutions. Adeyemo, K. S. (ed.), *The Education Systems of Africa*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 859–85.

Jablecka, J. 2007. Poland. Wells, P. J., Sadlak, J. and Vlăsceanu, L. (eds), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education, pp. 257–303.

Jakiel, L. B. 2016. The gainful employment rule and for-profit higher education in the United States. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 299–312.

Jamjoom, Y. 2016. Private higher education and graduate employability in Saudi Arabia. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 189–204.

Jie, G. 2018. Xiamen University Malaysia: A Chinese branch campus. *International Higher Education*, No. 95, pp. 9–11.

Johnstone, D. B. 2004. The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives. *Economics of Education Review*, Vol. 23, No. 4, pp. 403–10.

Júnior, A. 2015. *Professores universitários moçambicanos contra regime de exclusividade [Mozambican university professors against exclusivity]*. Washington, DC, VOA Português. www.voaportugues.com/a/professores-universitarios-mocambicanos-contra-regime-de-exclusividade/3055143.html. (Accessed 12 August 2021.)

Kajsiu, B. 2015. Higher education in Albania: the never ending challenge. *International Higher Education*, No. 82, pp. 15–16.

Kalla, M. 2021. *A Strategic Approach to Employability: Universities that Make it Happen*. Washington, DC, International Finance Corporation. https://vimeo.com/showcase/7832892/video/525100694. (Accessed 17 March 2021.)

Kaplan, A. E. 2021. *Voluntary Support of Education*. Washington, DC, Council for Advancement and Support of Education.

Katsomitros, A. 2018. The emerging university bonds market. *World Finance*, 20 April. www.worldfinance.com/markets/the-emerging-university-bonds-market. (Accessed 16 August 2021.)

Kean, T. and Soe, H. K. 2018. New rules for private schools. *Frontier Myanmar*, 16 July. www.frontiermyanmar.net/en/new-rules-for-private-schools. (Accessed 31 August 2021.)

Kelchen, R. 2020. *How Much Do Private Colleges Rely on Auxiliary Revenue Sources?* Knoxville, Tenn., Kelchen on Education. https://robertkelchen.com/2020/06/01/how-much-do-private-colleges-rely-on-auxiliary-revenue-sources. (Accessed 16 August 2021.)

Khan, A. A. 2017. University leaders demand action on fake universities. *University World News*, 27 January. www.universityworldnews.com/post.php?story=20170126173524178. (Accessed 16 August 2021.)

Knight, P. 2006. So, are universities public or private? *The Guardian*, 20 June. www.theguardian.com/education/2006/jun/20/highereducation.comment. (Accessed 12 August 2021.)

Knobel, M. and Verhine, R. 2017. Brazil's for-profit higher education dilemma. *International Higher Education*, No. 89, pp. 23–24.

Korka, M. and Nicolescu, L. 2007. Romania. Wells, P. J., Sadlak, J. and Vlăsceanu, L. (eds), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education, pp. 345–98.

Kreighbaum, A. 2019. DeVos issues final repeal of gainful employment. *Inside Higher Ed*, 2 July. www.insidehighered.com/quicktakes/2019/07/02/devos-issues-final-repeal-gainful-employment. (Accessed 12 August 2021.)

Kuzmin, A. 2018. *'One Language Fits All' for Higher Education in Latvia: A Reason for UN Concern*. Prague, International Centre for Ethnic and Linguistic Diversity Studies. www.icelds.org/2018/11/26/one-language-fits-all-for-higher-education-in-latvia-a-reason-for-un-concern. (Accessed 16 August 2021.)

Kwiek, M. 2016. From growth to decline? Demand-absorbing private higher education when demand is over. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 53–79.

Kwiek, M. 2018. Private higher education in developed countries. Teixeira, P. N. and Shin, J. C. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

Laureate. 2021. *First Quarter 2021 Earnings Presentation*. Baltimore, Md., Laureate.

Leray de Lima, K. A. 2018. A Atuação de Grandes Grupos Educacionais no Ensino Superior Privado: Realidades e Repercussões [The Role of Large Educational Groups in Private Higher Education: Realities and Repercussions]. M. Ed. thesis, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil. (Unpublished.)

Levy, D. 1986. *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago, Ill., University of Chicago Press.

___. 2006. The unanticipated explosion: private higher education's global surge. *Comparative Education Review*, Vol. 50, No. 2, pp. 217–40.

___. 2007. A recent echo: African private higher education in an international perspective. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique,* Vol. 5, No. 2–3, pp. 197–220.
___. 2013. The decline of private higher education. *Higher Education Policy,* Vol. 26, No. 1, pp. 25–42.
___. 2015a. For-profit versus nonprofit private higher education. *International Higher Education*, No. 54, pp. 12–13.
___. 2015b. Squeezing the nonprofit sector. *International Higher Education*, No. 71, pp. 10–12.
Levy, D., Bernasconi, A., Buckner, E., Casta, A., Chau, Q., Gupta, A., Kinser, K., Mizikaci, F., Navarro, E., Salto, D., Silas, J. C., Tamrat, W., Teixeira, P., Wang, Y., Yonezawa, A. and Zilka, G. 2020. *How COVID-19 Puts Private Higher Education at Especially High Risk – and Not: Early Observations plus Propositions for Ongoing Global Exploration.* Albany, N.Y., Program for Research on Private Higher Education. (Working Paper 22.)
Levy, D. and Tamrat, W. 2021. *Viewing the Stunning Growth of Nonstate Higher Education: Ethiopia and East Africa.* (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Liu, X. and Zhang, L. 2013. Flexibility at the core: what determines employment of part-time faculty in academia. *Relations Industrielles/Industrial Relations,* Vol. 68, No. 2, pp. 312–39.
Lundh, A., Lexchin, J., Mintzes, B., Schroll, J. B. and Bero, L. 2018. Industry sponsorship and research outcome: systematic review with meta-analysis. *Intensive Care Medicine,* Vol. 44, No. 10, pp. 1603–12.
Makoni, M. 2015. Academics barred from moonlighting to boost earnings. *University World News*, 4 December. www.universityworldnews.com/post.php?story=20151203112529221 (Accessed 9 February 2021.)
Marinoni, G., van't Land, H. and Jensen, T. 2020. *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World: IAU Global Survey Report.* Paris, International Association of Universities.
Martello, A. 2017. Cade reprova compra da Estácio pela Kroton Educacional [The Administrative Council for Economic Defense rejects the purchase of Estácio by Kroton Educacional]. *G1 Globo*, 28 June. https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/cade-reprova-compra-da-estacio-pela-kroton-educacional.ghtml. (Accessed 12 August 2021.)
Mathot, T. 2019. *And It's Signed! New Partnership with the Ghanaian Government.* Vancouver, BC, Brighter Investment. www.brighterinvestment.com/blog/new-partnership-with-the-ghanaian-government. (Accessed 16 August 2021.)
MEXT. 2014. *Selection for the FY 2014: Top Global University Project.* Tokyo, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.
Mohanty, B. K. 2020. On government table: education for profit and repatriation. *The Telegraph*, 23 February. www.telegraphindia.com/india/on-government-table-education-for-profit-and-repatriation/cid/1748008. (Accessed 16 August 2021.)
Mok, K. H. 2021. Managing neo-liberalism with Chinese characteristics: the rise of education markets and higher education governance in China. *International Journal of Educational Development,* Vol. 84, art. 102401.
Moura, M. 2019. *Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil.* São Paulo, Brazil, Universidade Federal de São Paulo. www.unifesp.br/noticias-anteriores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil. (Accessed August 31 2021.)
Mulokozi, C. 2015. Teachers' moonlighting and its impact on their job performance in Dar Es Salaam region secondary schools. M. Ed. thesis, Open University of Tanzania. (Unpublished.)
Mungiu-Pippidi, A. and Dusu, A. E. 2011. Civil society and control of corruption: assessing governance of Romanian public universities. *International Journal of Educational Development,* Vol. 31, No. 5, pp. 532–46.
Muzammil, M. 2019. Growth and expansion of private higher education. Varghese, N. V. and Panigrahi, J. (eds), *India Higher Education Report 2018: Financing of Higher Education.* New Delhi, SAGE/National Institute of Educational Planning and Administration, pp. 339–62.
NACUBO. 2019. *Private Colleges Now Use Nearly Half of Tuition Revenue for Financial Aid.* Washington, DC, National Association of College and University Business Officers. www.nacubo.org/Press-Releases/2019/Private-Colleges-Now-Use-Nearly-Half-of-Tuition-Revenue-For-Financial-Aid. (Accessed 16 August 2021.)
NCES. 2019. *Undergraduate Enrollment.* Washington, DC, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cha.asp#info. (Accessed 16 August 2021.)
Nganga, G. 2019. Universities face ongoing struggle as fees hike rejected. *University World News*, 25 May. www.universityworldnews.com/post.php?story=20190522082856329. (Accessed 12 August 2021.)
Nicolescu, L. 2007. Institutional efforts for legislative recognition and market acceptance: Romanian private higher education. Slantcheva, S. and Levy, D. (eds), *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy.* New York, Palgrave Macmillan, pp. 201–22.

O Sul. 2019. O ministério da educação estuda como flexibilizar o ensino superior privado [The Ministry of Education is seeking how to make private higher education more flexible]. *O Sul*, 5 October. www.osul.com.br/o-ministerio-da-educacao-estuda-como-flexibilizar-o-ensino-superior-privado. (Accessed 17 July 2021.)

OECD. 2019. *Philanthropy and Education: Quality Education For All – Lessons and Future Priorities*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Network of Foundations Working for Development.)

___. 2020. Educational expenditure by source and destination. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org. (Accessed 12 November 2020.)

Oliveira, C. 2015. *Convênios com fundações privadas desvirtuam função social das universidades [Agreements with private foundations distort the social role of universities]*. São Paulo, Brazil, Agência Universitária de Notícias, São Paulo University. www.usp.br/aun/antigo/exibir.php?id=6846. (Accessed 12 August 2021.)

Onsongo, J. 2007. The growth of private universities in Kenya: implications for gender equity in higher education. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique,* Vol. 5, No. 2–3, pp. 111–33.

Owens, T. L. 2017. Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education,* Vol. 52, No. 4, pp. 414–20.

Pachuashvili, M. 2009. The Politics of Higher Education: Governmental Policy Choices and Private Higher Education in Post-Communist Countries. Ph.D. thesis, Central European University, Budapest. (Unpublished.)

___. 2011. Governmental policies and their impact on private higher education development in post-communist countries: Hungary, Latvia, Lithuania and Georgia, 1990–2005. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice,* Vol. 13, No. 4, pp. 397–410.

Pennsylvania Attorney General. 2019. *Attorney General Shapiro Annunces For-profit College Company Will Provide $493 Million in Debt Relief for over 179,000 Students Nationwide*. Harrisburg, Pa., Office of Attorney General. (Accessed 30 August 2021.)

Pereira, C. A., Araujo, J. F. F. E. and de Lourdes Machado-Taylor, M. 2018. The Brazilian higher education evaluation model: 'SINAES' sui generis? *International Journal of Educational Development,* Vol. 61, pp. 5–15.

Pompeu, C., Augusto, L. and Frazao, H. 2016. Lista de maiores financiadores expõe laços econômicos e políticos [List of top funders exposes economic and political ties]. *Estadão*, 26 September. https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,lista-de-maiores-financiadores-expoe-lacos-economicos-e-politicos,10000078203. (Accessed 12 August 2021.)

Provini, O. 2019. Negotiating the marketization of higher education in East Africa: a comparative analysis of Tanzania and Kenya. *Higher Education,* Vol. 77, No. 2, pp. 323–42.

Quang, C.-D. 2017. A gloomy outlook for private higher education. *University World News*, 19 May. www.universityworldnews.com/post.php?story=20170515200538925. (Accessed 16 August 2021.)

Ravi, S., Gupta, N. and Nagaraj, P. 2019. *Reviving Higher Education in India*. New Delhi, Brookings India. (Research paper 112019-01.)

Raxhimi, A. 2019. Mass student protests bring down Albania's science minister. *Nature*, 16 January. www.nature.com/articles/d41586-019-00144-7. (Accessed 12 August 2021.)

Romania Insider. 2017. Romanian universities investigated for fraudulently granting diplomas to foreigners. *Romania Insider*, 26 July. www.romania-insider.com/romania-fraudulent-university-graduations. (Accessed 16 August 2021.)

___. 2019. Corruption scandal hits biggest private university in Romania, pro-rector arrested for bribery. *Romania Insider*, 19 December. www.romania-insider.com/spiru-haret-university-romania-corruption. (Accessed 16 August 2021.)

Sakyi, E. and Agomor, K. 2020. Moonlighting in Ghana's higher education institutions: exploring lecturers' experiences at the Ghana Institute of Management and Public Administration (GIMPA). *Journal of Applied Research in Higher Education,* Vol. 13, No. 1, pp. 180–94.

Salmi, J. 2017. *The Tertiary Education Imperative: Knowledge, Skills and Values for Development*. Rotterdam, Netherlands, Sense. (Global Perspectives on Higher Education 38.)

___. 2020. *Higher Education and Inclusion*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)

Salmi, J., Hâj, C. M. and Alexe, D. 2015. Equity from an institutional perspective in the Romanian higher education system. Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E. and Salmi, J. (eds), *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 63–86.

Salmi, J. and Sursock, A. 2018. *Access and Completion for Underserved Students: International Perspectives*. Boston, Mass., Boston College Center for International Higher Education (CIHE Perspectives 9.)

Salmon, J. 2020. Financing higher education through equity, not debt: the case for income share agreements. *Journal of School Choice,* Vol. 14, No. 3, pp. 371–94.

Salto, D. J. 2018. To profit or not to profit: the private higher education sector in Brazil. *Higher Education,* Vol. 75, No. 5, pp. 809–25.

Samuels, R. 2013. *Why Public Higher Education Should Be Free: How to Decrease Cost and Increase Quality at American Universities*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.

SEDLAC. 2018. *Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean*. La Plata, Argentina/Washington, DC, Center of Distributive, Labor and Social Studies/World Bank https://datacatalog.worldbank.org/dataset/socio-economic-database-latin-america-and-caribbean. (Accessed 17 July 2021.)

Seeber, M. 2016. Non-university higher education. Teixeira, P. N. and Shin, J. C. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

Sirois, G., Morales-Perlaza, A. and Dembélé, M. 2021. *La privatisation de la formation initiale des enseignants : cartographie et études de cas du phénomène en Afrique subsaharienne, Amérique latine et Asie du Sud [The Privatization of Initial Teacher Training: Mapping and Case Studies of the Phenomenon in sub-Saharan Africa, Latin America and South Asia].* (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Slantcheva, S. and Levy, D. 2007. Introduction: private higher education in post-Communist Europe – in search of legitimacy. Slantcheva, S. and Levy, D. (eds), *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy*. New York, Palgrave Macmillan.

Tamrat, W. 2017. Private higher education in Africa: old realities and emerging trends. *International Journal of African Higher Education,* Vol. 4, No. 2, pp. 17–40.

___. 2018. Family-owned private higher education institutions in Africa. *International Higher Education*, No. 95, pp. 23–24.

___. 2021. COVID-19 has dealt a blow to Ethiopia's private higher education institutions. *The Conversation*, 11 February. https://theconversation.com/covid-19-has-dealt-a-blow-to-ethiopias-private-higher-education-institutions-153398. (Accessed 16 August 2021.)

Tamrat, W. and Levy, D. 2017. Unusual in growth and composition: Ethiopian private higher education. *International Higher Education*, No. 90, pp. 19–21.

Tamrat, W. and Teferra, D. 2019. Private higher education in Ethiopia: risks, stakes and stocks. *Studies in Higher Education,* Vol. 45, pp. 677–91.

Tanhueco-Tumapon, T. 2020. Quality assurance in higher education. *The Manila Times*, 5 March. www.manilatimes.net/2020/03/05/campus-press/quality-assurance-in-higher-education-2/700186. (Accessed 16 August 2021.)

Tarlea, S. 2017. Higher education governance in Central and Eastern Europe: a perspective on Hungary and Poland. *European Educational Research Journal,* Vol. 16, No. 5, pp. 670–83.

Task Force on Higher Education and Society. 2000. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, DC, World Bank.

Taylor, A. 2016. Universities are becoming billion-dollar hedge funds with schools attached. *The Nation*, 8 March. www.thenation.com/article/archive/universities-are-becoming-billion-dollar-hedge-funds-with-schools-attached. (Accessed 16 August 2021.)

Teixeira, P. N., Biscaia, R., Rocha, V. and Cardoso, M. F. 2016. What role for private higher education in Europe? Reflecting about current patterns and future prospects. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*, Cambridge, Mass., Chandos, pp. 13–28.

The Princeton Review. 2021. *ABA-Accredited Law School*. Framingham, Mass., The Princeton Review. www.princetonreview.com/law-school-advice/law-school-accreditation. (Accessed 16 August 2021.)

Tho, V. 2021. Former university principal in Hanoi prosecuted for issuing over 400 fake degrees. *Tuoi Tre News*, 31 July. https://tuoitrenews.vn/news/society/20210731/former-university-principal-in-hanoi-prosecuted-for-issuing-over-400-fake-degrees/62351.html. (Accessed 31 August 2021.)

TimesLIVE. 2018. Fake colleges on the rise and destroying SA education. *TimesLIVE*, 9 January. www.timeslive.co.za/sebenza-live/features/2018-01-09-fake-colleges-on-the-rise-amp-destroying-sa-education. (Accessed 17 July 2021.)

Todos Pela Educação. 2019. *Formação inicial de professores [Initial teacher training]*. São Paulo, Brazil, Todos Pela Educação.

Tomusk, V. 2003. The war of institutions, episode I: the rise, and the rise of private higher education in Eastern Europe. *Higher Education Policy,* Vol. 16, No. 2, pp. 213–38.

Unangst, L. 2017. Germany's innovative strategies to enroll refugees. *Inside Higher Ed*, 18 January. www.insidehighered.com/blogs/world-view/germanys-innovative-strategies-enroll-refugees. (Accessed 16 August 2021.)

UNESCO. 2017. *Six Ways to Ensure Higher Education Leaves No One Behind*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 30.)

UNIMINUTO. 2020. *Informe de gestión UNIMINUTO 2020-1 [UNIMINUTO Management Report 2020/1]*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

US Department of Education. 2018. *Law Enforcement Actions against Predatory Colleges*. Washington, DC, Department of Education. https://sites.ed.gov/naciqi/files/2018/05/NACIQI-Enclosure-1-law-enforcement.pdf. (Accessed 30 August 2021.)

US Department of Justice. 2015. *For-profit College Kaplan to Refund Federal Financial Aid under Settlement with United States*. Washington, DC, Department of Justice. www.justice.gov/usao-wdtx/pr/profit-college-kaplan-refund-federal-financial-aid-under-settlement-united-states. (Accessed 30 August 2021.)

US Federal Trade Commission. 2016. *DeVry University Agrees to $100 Million Settlement with FTC*. Washington, DC, Federal Trade Commission. www.ftc.gov/news-events/press-releases/2016/12/devry-university-agrees-100-million-settlement-ftc. (Accessed 30 August 2021.)

___. 2019. *FTC Obtains Record $191 Million Settlement from University of Phoenix to Resolve FTC Charges It Used Deceptive Advertising to Attract Prospective Students*. Washington, DC, Federal Trade Commission. www.ftc.gov/news-events/press-releases/2019/12/ftc-obtains-record-191-million-settlement-university-phoenix. (Accessed 30 August 2021.)

UWN. 2009. Romania: Diplomas of private university illegal. *University World News*, 19 July. www.universityworldnews.com/post.php?story=20090717083926472. (Accessed 17 July 2021.)

Van Damme, D. 2015. Global higher education in need of more and better learning metrics: why OECD's AHELO project might help to fill the gap. *European Journal of Higher Education,* Vol. 5, No. 4, pp. 425–36.

Varghese, N. V. 2016. *Governance Reforms in Higher Education: A Study of Selected Countries in Africa*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (IIEP Research Paper.)

Varghese, N. V. and Panigrahi, J. (eds). 2019. *India Higher Education Report 2018: Financing of Higher Education*. New Delhi, SAGE/National Institute of Educational Planning and Administration.

Vîiu, G.-A. and Miroiu, A. 2015. The quest for quality in higher education: is there any place left for equity and access? Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E. and Salmi, J. (eds), *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*. New York, Springer, pp. 173–89.

Wangenge-Ouma, G. 2018. Financing Higher Education in Africa: An Overview. Teixeira, P. N. and Shin, J. C. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

Web of Science Group. 2019. *Research in Brazil: Funding Excellence*. Philadelphia, Pa., Clarivate Analytics.

Welch, A. 2021. *Private Higher Education in East and Southeast Asia: Growth, Challenges, Implications*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Wesangula, D. 2015. Kenya's shuttling lecturers: university shortages are taking a toll. *The Guardian*, 29 July. www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/jul/29/kenyas-shuttling-lecturers-university-shortages-are-taking-toll. (Accessed 16 August 2021.)

World Bank. 2017. *Higher Education in Côte d'Ivoire*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief.)

___. 2019a. *Bangladesh Tertiary Education Sector Review: Skills and Innovation for Growth*. Washington, DC, World Bank.

___. 2019b. *World Bank scales-up its support for regional higher education centers for excellence in Africa*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/press-release/2019/04/03/world-bank-scales-up-its-support-for-regional-higher-education-centers-for-excellence-in-africa. (Accessed 16 August 2021.)

Xiaoying, M. and Abbott, M. 2016. The issue of contractible quality, quality assurance, and information asymmetries in higher education. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 1–11.

Zha, Q. 2006. The resurgence and growth of private higher education in China. *Higher Education Perspectives*, pp. 54–68.

___. 2011. China's move to mass higher education in a comparative perspective. *Compare,* Vol. 41, No. 6, pp. 751–68.

Ziderman, A. 2017. Experience with student loans, higher education. Shin, J. C. and Teixeira, P. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

Zuniga, T., Chibai, J. and Kalla, M. 2021. *A Strategic Approach to Employability: Universities that Make It Happen*. Washington, DC, International Finance Corporation. https://vimeo.com/showcase/7832892. (Accessed 17 March 2021.)

الفصل 8

Aarkrog, V. and Wahlgren, B. 2015. Assessment of prior learning in adult vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training,* Vol. 2, No. 1, pp. 41–58.

Adams, S. 2019. *Game of tongues: how Duolingo built a $700 million business with its addictive language-learning app*. Forbes, 16 July. www.forbes.com/sites/susanadams/2019/07/16/game-of-tongues-how-duolingo-built-a-700-million-business-with-its-addictive-language-learning-app (Accessed 17 August 2021.)

AFDB. 2020. *African Economic Outlook 2020: Developing Africa's Workforce for the Future*. Abidjan, African Development Bank.
Afeti, G. 2018. Revitalising technical and vocational education and training in Africa: issues outstanding. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training,* Vol. 1, No. 1, pp. xi–xviii.
Aitchison, J. 2017. *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: The Status of Adult Learning and Education in Sub-Saharan Africa*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
Andersson, P. and Muhrman, K. 2019. *Marketization of Vocational Adult Education in Sweden*. Paper for Crossing Boundaries in VET, Valencia, Spain, 2–3 May.
Arias, O., Evans, D. K. and Santos, I. 2019. *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability*. Washington, DC, World Bank. (Africa Development Forum.)
Arribas, M. G. and Papadakis, N. 2019. *Governance Arrangements for Vocational Education and Training in ETF Partner Countries: Analytical Overview 2012–17*. Turin, Italy, European Training Foundation.
Australia Department of Employment, Skills, Small and Family Business. 2017. *Review of the VET Student Loans Course List and Loan Caps Methodology*. Canberra, Department of Employment, Skills, Small and Family Business.
Australian National Audit Office. 2016. *Administration of the VET FEE-HELP Scheme*. Canberra, Australian National Audit Office. www.anao.gov.au/work/performance-audit/administration-vet-fee-help-scheme. (Accessed 17 August 2021.)
Bangladesh Technical Education Board. 2012. *National Skills Quality Assurance System: Manual 3 – Registration of Training Organizations and Accreditation of Learning and Assessment Programs*. Dhaka, Bangladesh Technical Education Board/ European Union/International Labour Organization.
Bateman, A. and Coles, M. 2013. *Qualifications Frameworks and Quality Assurance of Education and Training*. Washington, DC, World Bank.
Bateman, A. and Liang, X. 2016. *National Qualification Framework and Competency Standards: Skills Promotion and Job Creation in East Asia and Pacific*. Washington, DC, World Bank. (Korea-World Bank Partnership Facility.)
Beare, K. 2019. *How Many People Learn English?* New York, ThoughtCo. www.thoughtco.com/how-many-people-learn-english-globally-1210367. (Accessed 22 July 2021.)
Béteille, T., Tognatta, N., Riboud, M., Nomura, S. and Ghorpade, Y. 2020. *Ready to Learn: Before School, in School, and Beyond School in South Asia*. Washington, DC, World Bank. (South Asia Development Forum.)
Bhutani Vij, A. 2020. The neoliberal agenda of workplace learning in NGOs: contestation, narratives and resistance. *Studies in Continuing Education,* Vol. 43, No. 2, pp. 208–22.
British Council. 2019. *Annual Report and Accounts 2018-19*. London, British Council.
Brunello, G. and Wruuck, P. 2020. *Employer Provided Training in Europe: Determinants and Obstacles*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12981.)
Busemeyer, M. R. and Trampusch, C. 2012. *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford, UK, Oxford University Press.
Cedefop. 2020. *European Skills Index: Country Pillars – Czechia*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/european-skills-index/country/czechia. (Accessed 22 July 2021.)
Cedefop, European Commission and ICF. 2019. *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2018: Final Synthesis Report*. Luxembourg, European Centre for the Development of Vocational Training/European Commission/ICF.
Cell-Ed. 2020. *Essentials Skills on the Go*. Palo Alto, Calif., Cell-Ed. www.cell-ed.com. (Accessed 22 July 2021.)
Chankseliani, M. and Anuar, A. M. 2019. Cross-country comparison of engagement in apprenticeships: a conceptual analysis of incentives for individuals and firms. *International Journal for Research in Vocational Education and Training,* Vol. 6, No. 3, pp. 261–83.
Chankseliani, M., Keep, E. and Wilde, S. 2017. *People and Policy: A Comparative Study of Apprenticeship across Eight National Contexts*. Doha, World Innovation Summit for Education. (RR.9.2017.)
Chinen, M., de Hoop, T., Alcázar, L., Balarin, M. and Sennet, J. 2017. Vocational and business training to improve women's labour market outcomes in low- and middle-income countries: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews,* Vol. 16.
Chłoń-Domińczak, A., Holzer-Żelażewska, D. and Maliszewska, A. 2019. *Vocational Education and Training in Europe: Poland*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. (ReferNet VET in Europe.)
Cronquist, K. and Fiszbein, A. 2017. *English Language Learning in Latin America*. Washigton, DC, Inter-American Dialogue.
CVTS. 2005, 2015. Enterprises providing training by type of training and size class: % of all enterprises. Luxembourg, Eurostat. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_cvt_01s&lang=en. (Accessed 22 July 2021.)

___. 2015. Cost of CVT courses by type and size class: % of total labour cost of all enterprises. Luxembourg, Eurostat. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_cvt_01s&lang=en. (Accessed 22 July 2021.)

Dunbar, M. 2013. *Engaging the Private Sector in Skills Development*. Oxford, UK, Health and Education Advice and Resource Team.

EAEA. 2014. *RENEWAL: State of the Art Report on the Implementation of the European Agenda for Adult Learning*. Brussels, European Association for the Education of Adults.

EIBIS. 2018. *Average Share of Investment in Different Asset Types: 2018*. Luxembourg, European Investment Bank. https://data.eib.org/eibis/graph;jsessionid=8C088B76DA8A8204ACED9D4F01D18267. (Accessed 17 August 2021.)

El Salvador Ministry of Education. 2015. *Ejes Estratégicos del Plan Nacional de Educación en Función de la Nación: Gestión 2014–2019 [Strategic Axes of the National Education Plan for the Nation: 2014–2019]*. San Salvador, Ministry of Education.

Elder, S. and Kring, S. 2016. *Young and Female: A Double Strike? Gender Analysis of School-to-Work Transition Surveys in 32 Developing Countries*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Work4Youth 32.)

ETF. 2013. *Good Multilevel Governance for Vocational Education and Training*. Turin, Italy, European Training Foundation.

___. 2020a. *Public–Private Partnerships for Skills Development: A Governance Perspective – Volume I*. Turin, Italy, European Training Foundation.

___. 2020b. *Public–Private Partnerships for Skills Development: A Governance Perspective – Volume II, Case-studies*. Turin, Italy, European Training Foundation.

Eurostat. 2021. *Distribution of Non-formal Education and Training Activities by Provider*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_170/default/table?lang=en. (Accessed 17 August 2021.)

Fejes, A. and Holmqvist, D. 2019. Procurement as a market in adult education. Dahlstedt, M. and Fejes, A. (eds), *Neoliberalism and Market Forces in Education: Lessons from Sweden*. London, Routledge, pp. 156–69. (Routledge Research in Education Policy and Politics.)

Fejes, A., Runesdotter, C. and Wärvik, G.-B. 2016. Marketisation of adult education: principals as business leaders, standardised teachers and responsibilised students. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 35, No. 6, pp. 664–81.

Fernandez-Stark, K. and Bamber, P. 2018. Skills development for economic and social upgrading: the case of Asian developing countries in the global value chains. Sakamoto, A. and Sung, J. (eds), *Skills and the Future of Work: Strategies for Inclusive Growth in Asia and the Pacific*. Bangkok, ILO Regional Office for Asia and the Pacific, pp. 62–99.

Fitzpayne, A. and Pollack, E. 2018. *Lifelong Learning and Training Accounts: Helping Workers Adapt and Succeed in a Changing Economy*. Washington, DC, Aspen Institute. (Issue Brief.)

Flake, R., Kumar, P., Brings, C., Simelane, T. and Ta, M. 2017. *The Role of the Private Sector in Vocational and Educational Training: Developments and Success Factors in Selected Countries*. Bonn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. (Economic Policy Forum Working Paper.)

Fondation des Alliances Françaises. 2020. *Rapport d'Activité 2019 [2019 Activity Report]*. Paris, Fondation des Alliances Françaises.

Foubert, T. and Folisi, F. 2019. *Policy Dialogue in Vocational Education: What Role for Civil Society Organisations? A Pilot Survey in the Southern and Eastern Mediterranean*. Turin, Italy, European Training Foundation.

Germany Federal Office for Migration and Refugees. 2015. *Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs [Concept for a Nationwide Youth Integration Course]*. Nürnberg, Germany, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Glick, P. J., Huang, C. and Mejia, N. 2015. *The Private Sector and Youth Skills and Employment Programs in Low and Middle-Income Countries*. Washington, DC, World Bank.

Hanemann, U. 2015. *The Evolution and Impact of Literacy Campaigns and Programmes 2000–2014*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

___. 2021. *Non-State Actors in Non-Formal Youth and Adult Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Haolader, F. A., Foysol, K. M. and Clement, C. K. 2017. Technical and vocational education and training (TVET) in Bangladesh: systems, curricula, and transition pathways. Pilz, M. (ed.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 201–27.

Hawley-Woodall, J. 2019. *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2018: Thematic Report – Bridging the Gap: Validation Creating Routes and Links between Sectors*. Luxembourg, European Centre for the Development of Vocational Training/European Training Foundation/European Commission/ICF.

Hawley-Woodall, J., Duell, N., Scott, D., Finlay-Walker, L., Arora, L. and Carta, E. 2015. *Skills Governance in the EU Member States: Synthesis Report for the EEPO*. Brussels, European Commission.

ILO. 2019a. *Intermediary Organizations in Apprenticeship Systems*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2019b. *Quality Apprenticeships: Addressing Skills Mismatch and Youth Unemployment*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2019c. *Sector Skills Councils*. Jakarta, International Labour Organization.
___. 2020a. *Employer Organizations in the Governance of TVET and Skills Systems*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2020b. *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the Future of Jobs*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2020c. *What Is Skills Mismatch and Why Should We Care?* Geneva, Switzerland, International Labour Organization. www.ilo.org/skills/Whatsnew/WCMS_740388/lang--en/index.htm. (Accessed 16 April 2021.)
Imdorf, C. 2017. Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. *Journal of Vocational Education and Training,* Vol. 69, No. 3, pp. 405–23.
Jeon, S. 2019. *Unlocking the Potential of Migrants: Cross-country Analysis*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)
Kaňáková, M., Czesaná , V. and Šímová, Z. 2019. *Vocational Education and Training in Europe: Czech Republic*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. (Cedefop ReferNet VET in Europe.)
Katz, B. and Elliott, D. 2020. *CareerWise: Case Study of a Youth Apprenticeship Intermediary*. Washington, DC, Urban Institute.
Konings, J. and Vanormelingen, S. 2015. The impact of training on productivity and wages: firm-level evidence. *Review of Economics and Statistics,* Vol. 97, No. 2, pp. 485–97.
Krishnan, A. and Gelb, S. 2018. *Skills Development Funds: Lessons from Asia*. London, Overseas Development Institute. (Supporting Economic Transformation Briefing Paper.)
Kuczera, M. and Field, S. 2018. *Apprenticeship in England, United Kingdom*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)
Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Minhye Kim, K., Maloney, J., Miller, Z. F. and Rawal, H. 2019. Mobile-assisted language learning: a Duolingo case study. *ReCALL,* Vol. 31, No. 3, pp. 293–311.
Lukyanova, L. and Veramejchyk, G. 2017. Transformation of adult education institutions in Eastern Europe: experiences of Belarus, Ukraine and Moldova. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 66–86. (International Perspectives in Adult Education.)
Mehrotra, S. 2017. Technical and vocational education in Asia: what can South Asia learn from East/South East Asia? *Indian Journal of Labour Economics,* Vol. 59, pp. 529–52.
___. 2018. From the informal to the formal economy: skills initiatives in India. Sakamoto, A. and Sung, J. (eds), *Skills and the Future of Work: Strategies for Inclusive Growth in Asia and the Pacific*. Bangkok, ILO Regional Office for Asia and the Pacific.
Musset, P., Field, S., Mann, A. and Bergseng, B. 2019. *Vocational Education and Training in Estonia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)
Nambiar, D. 2021. *The Functioning and Regulation of Public–Private Partnerships in Skills Development: The Case of India's National Skills Development Corporation*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Non-state Actors in South Asia Education 2022*.)
NCVER. 2019. *Employers' Use and Views of the VET System*. Adelaide, Australia, National Centre for Vocational Education Research. www.ncver.edu.au/research-and-statistics/collections/employers-use-and-views-of-the-vet-system. (Accessed 17 August 2021.)
Nedelkoska, L. and Quintini, G. 2018. *Automation, Skills Use and Training*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Social, Employment and Migration Working Paper 202.)
Needham, S. 2019. TVET policy in South Africa: caught between neo-liberalism and privatisation? *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, Vol. 2, No. 2, pp. 62–101.
Nesterova, Y. and Capsada-Munsech, Q. 2021. *National and Subnational Approaches to Regulating Private Technical and Vocational Education and Training: Comparative Insights from Asia and Africa*. Paris, UNESCO. (Background Paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Nguyen, T. Q., Nguyen, A. T., Tran, A. L., Le, H. T., Le, H. H. T. and Vu, L. P. 2020. Do workers benefit from on-the-job training? New evidence from matched employer-employee data. *Finance Research Letters,* Vol. 40.
NILE and UIL. 2016. *Synthesis Report on the State of Community: Learning Centres in Six Asian Countries*. Hamburg, Germany, National Institute for Lifelong Education/UNESCO Institute of Lifelong Learning.
OECD. 2017. *Better Use of Skills in the Workplace: Why It Matters for Productivity and Local Jobs*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2018. Share of students enrolled by institution. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_SHARE_INST. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2019a. *Individual Learning Accounts: Panacea or Pandora's Box?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019b. *OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019c. *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2020a. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2020b. *Effective Adult Learning Policies: Challenges and Solutions for Latin American Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2021. Adult education and learning: barriers to participation. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79325. (Accessed 17 August 2021.)
Palmer, R. 2017. *Financing TVET in the East Asia and Pacific Region: Current Status, Challenges and Opportunities*. Washington, DC, World Bank.
___. 2020. *A Review of Skills Levy Systems in Countries of the Southern African Development Community*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
Pilz, M., Uma, G. and Venkatram, R. 2015. Skills development in the informal sector in India: the case of street food vendors. *International Review of Education,* Vol. 61, pp. 191–209.
Polish Agency for Enterprise Development. 2021. *Sektorowe Rady ds. Kompetencji: Buduj Kompetencje w Swojej BranŻy! [Sectoral Skills Councils: Build competences in your Industry!]*. Warsaw, Polish Agency for Enterprise Development. www.parp.gov.pl/component/site/site/sektorowe-rady-ds-kompetencji - rady. (Accessed 22 July 2021.)
Robinson-Pant, A., Binesse, H., Maleki, M. N., Millora, C. and Wang, Q. 2021. *Adult Literacy and Learning for Social Change: Innovation, Influence and the Role of Non-State Actors. Case Studies from Afghanistan, China, the Philippines and Senegal*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Robinson, C. 2019. Literacy in my language? Principles, practices, prospects. Hogan-Brun, G. and O'Rourke, B. (eds), *Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. London, Palgrave Macmillan, pp. 405–29.
Robinson, C. and Vũ, T. A. T. 2019. Literacy, languages and development in Africa: a policy perspective. *International Review of Education,* Vol. 65, No. 3, pp. 443–70.
Rogers, A. 2019. Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education,* Vol. 38, No. 5, pp. 515–26.
Rossel, C. and CEAAL. 2017. *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: The Status of Adult Learning and Education in Latin America and the Caribbean*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
Sanchez Puerta, M. L., Valerio, A., Hoftijzer, M., Rizvi, A. and Avato, J. 2016. *Employer Survey Snapshot 2016: Highlights from Six Low and Middle-Income Countries*. Washington, DC, World Bank. (STEP Skills Measurement.)
Santori, D., Ball, S. J. and Junemann, C. 2016. Financial markets and investment in education. Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. (eds), *The Global Education Industry*. London, Routledge, pp. 193–210.
Singapore Ministry of Manpower. 2019. *Labour Force in Singapore 2019*. Singapore, Manpower Research and Statistics Department, Ministry of Manpower.
SkillsFuture Singapore. 2020a. *Skills Development Levy (SDL) System*. Singapore, SkillsFuture Singapore. https://sdl.ssg.gov.sg. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020b. *SkillsFuture Credit*. Singapore, SkillsFuture Singapore. www.skillsfuture.sg/credit. (Accessed 22 July 2021.)
SkillsFuture Singapore and Workforce Singapore. 2020. *500,000 Individuals and 14,000 Enterprises Benefitted from SkillsFuture Programmes in 2019*. Singapore, SkillsFuture Singapore/Workforce Singapore. www.ssg-wsg.gov.sg/news-and-announcements/500-000-individuals-and-14-000-enterprises-benefitted-from-skill.html (Accessed 17 August 2021.)
Streck, D. R. and Zanini Moretti, C. 2018. Latin America: adult and popular education in dialogue. Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. and Jarvis, P. (eds), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London, Springer, pp. 443–60.
Stromquist, N. P. and Lozano, G. 2018. Popular universities: their hidden functions and contributions. Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. and Jarvis, P. (eds), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London, Springer, pp. 779–96.
Tenazas, N. M., Yamauchi, F., Tiongco, M. M. and Igarashi, T. 2016. *Alternative Learning System Study: Alternative and Inclusive Learning in the Philippines*. Washington, DC, World Bank.

The Asia Foundation. 2020. *Go Digital ASEAN*. New York, The Asia Foundation. https://asiafoundation.org/emerging-issues/go-digital-asean. (Accessed 17 August 2021.)
Triyono, M. B. and Moses, K. M. 2019. Technical and vocational education and training and training in Indonesia. Bai, B. and Paryono (eds), *Vocational Education and Training in ASEAN Member States: Current Status and Future Development*. Singapore, Springer, pp. 45–79. (Perspectives on Rethinking and Reforming Education.)
Uganda Business and Technical Examinations Board. 2019. *Conduct of Examinations and Assessment Regulations*. Kampala, Uganda Business and Technical Examinations Board.
Uganda Ministry of Education and Sports. 2011. *Skilling Uganda: BTVET Strategic Plan 2011–2020*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
___. 2019. *Technical Vocational Education and Training Policy*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
UIL. 2018. *Cell-Ed: Innovative Education through Cell Phones – United States of America*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/cell-ed-innovative-education-through-cell-phones. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2019a. *Fourth Global Report on Adult Learning and Education: Leave No One Behind – Participation, Equity and Inclusion*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
___. 2019b. *Tata Consultancy Services' Adult Literacy Programme: Computer-based Functional Literacy, India*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/tata-consultancy-services-adult-literacy-programme. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020. *Trends in Adult Learning and Education in the Arab States*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
UIL, Cedefop and ETF. 2015. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks: Volume II*. Hamburg, Germany, European Centre for Development of Vocational Training/European Training Foundation/UNESCO Institute for Lifelong Learning.
___. 2019. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2019: Volume I*. Hamburg, Germany, European Centre for Development of Vocational Training/European Training Foundation/UNESCO Institute for Lifelong Learning.
UNESCO-UNEVOC, BIBB and SFIVET. 2019. *Bridging Innovation and Learning in TVET Thematic Workshop: New Qualifications and Competencies in TVET*. Bonn, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training/German Federal Institute for Vocational Education and Training/Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training.
UNESCO. 2016a. *Recommendation Concerning Technical and Vocational Education and Training*. Paris, UNESCO.
___. 2016b. *Recommendation on Adult Learning and Education 2015*. Paris, UNESCO.
___. 2017a. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.
___. 2017b. *Reading the Past, Writing the Future: Fifty Years of Promoting Literacy*. Paris, UNESCO.
___. 2018. *Funding Skills Development: The Private Sector Contribution*. Paris, UNESCO.
___. 2019. *Beyond Commitments: How Countries Implement SDG 4*. Paris, UNESCO.
UNESCO and ILO. 2018. *Taking a Whole of Government Approach to Skills Development*. Paris/Geneva, Switzerland, UNESCO/International Labour Organization.
UNESCO and Mongolia Ministry of Labor and Social Protection. 2019. *TVET Policy Review: Mongolia*. Ulaanbaatar, UNESCO.
Viet Nam News. 2018. VinFast opens technical training centre. *Viet Nam News*, 8 February. https://vietnamnews.vn/economy/422706/vinfast-opens-technical-training-centre.html. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020. VinFast works with local colleges to train auto engineers. *Viet Nam News*, 29 May. http://bizhub.vn/corporate-news/vinfast-works-with-local-colleges-to-train-auto-engineers_315931.html. (Accessed 17 August 2021.)
VSO Tanzania. 2014. *Pathway to Vocational Employment in the Emerging Tanzanian Gas Sector*. Dar Es Salaam, VSO Tanzania.
Walker, J. and Sarkodie, G. 2019. Adult education as corporate social responsibility in Canadian mining companies: performing the good citizen for greater self-regulation. *Compare,* Vol. 49, No. 2, pp. 298–317.
White, I., De Silva, N. and Rittie, T. 2018. *Unaccredited Training: Why Employers Use It and Does It Meet Their Needs?* Adelaide, Australia, National Centre for Vocational Education Research.
World Bank. 2018a. *Improving Youth Employability through Informal Apprenticeship*. Washington, DC, World Bank.
___. 2018b. *A Second Chance to Develop the Human Capital of Out-of-School Youth and Adults: The Philippines Alternative*

Learning System. Washington, DC, World Bank. (Philippines Education Note 1.)
___. 2019a. Firms offering formal training. Washigton, DC, World Bank. https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&series=IC.FRM.TRNG.ZS. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2019b. *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington, DC, World Bank.
Zarestky, J. and Ray, S. M. 2019. Adult education programmes of NGOs operating in non-Western contexts: a review of empirical literature. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 38, No. 6, pp. 657–72.
Ziderman, A. 2016. *Funding Mechanisms for Financing Vocational Training: An Analytical Framework*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Policy Paper 110.)

قسم الرصد

الفصل 9

Abreh, M. K., Agbevanu, W. K., Alhassan, A. J., Ansah, F., Bosu, R. S., Crawfurd, L., Mills, C. A., Minardi, A. L. and Nyame, G. 2021. *What Happened to Dropout Rates after COVID-19 School Closures in Ghana?* Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/what-happened-dropout-rates-after-covid-19-school-closures-ghana. (Accessed 17 August 2021.)
Agness, D., Dupas, P., Fafchamps, M., Getahun, T. and Lestant, E. 2021. *Households' Attitudes towards School Reopening during COVID-19 in Ethiopia*. London, International Growth Centre. (COVID-19-20109-ETH-1.)
Akmal, M., Fry, L., Ghatak, N., Hares, S., Jha, J., Minardi, A. L. and Nyamweya, N. 2020. *Who Is Going Back to School? A Four-country Rapid Survey in Ethiopia, India, Nigeria, and Pakistan*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/who-going-back-school-four-country-rapid-survey-ethiopia-india-nigeria-and-pakistan. (Accessed 17 August 2021.)
Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. and Schulte, M. 2021. Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World Development*, Vol. 138, art. 105225.
Aurino, E., Wolf, S., Behrman, J. R., Aber, J. L., Tsinigo, E., Suntheimer, N. and Jordan, J. 2021. *The Experience of Educators during the COVID-19 Pandemic: Surveys from during and after School Closures*. Accra, Innovation for Poverty Action Ghana. (IPA Ghana Preliminary Results Brief.)
Discenza, A. R. and Walsh, K. 2021. *Global Review of Impacts of the COVID-19 Pandemic on Labour Force Surveys and Dissemination of Labour Market Statistics*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
Gourlay, S., Kilic, T., Martuscelli, A., Wollburg, P. and Zezza, A. 2021. High-frequency phone surveys on COVID-19: good practices, open questions. *Food Policy*, Vol. 105, art. 102153.
Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. and Zierow, L. 2021. COVID-19 and educational inequality: how school closures affect low-and high-achieving students. *European Economic Review*, Vol. 140, art. 103920.
ICF. 2020. *COVID-19 Update: Some DHS Surveys Return to the Field; Others Postponed until 2021*. Rockville, Md., DHS Program Office, ICF. https://dhsprogram.com/Who-We-Are/News-Room/COVID-19-Update-Some-DHS-surveys-return-to-the-field-others-postponed-until-2021.cfm. (Accessed 17 August 2021.)
Ikeda, M. and Yamaguchi, S. 2021. Online learning during school closure due to COVID-19. *Japanese Economic Review*, Vol. 72, pp. 471–507.
Mangiavacchi, L., Piccoli, L. and Pieroni, L. 2021. Fathers matter: intrahousehold responsibilities and children's wellbeing during the COVID-19 lockdown in Italy. *Economics and Human Biology*, Vol. 42, art. 101016.
Mbaye, S., Le Nestour, A., Moscoviz, L. and Chery, J. 2021. *What Happened to Senegalese Students after the COVID-19 School Closure?* Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/what-happened-senegalese-students-after-covid-19-school-closure. (Accessed 17 August 2021.)
Mongolia National Statistics Office and UNICEF. 2021. *Mongolia 2020–2021 Wave 3: February 15–March 1, 2021*. Ulaanbaatar, National Statistics Office of Mongolia/UNICEF. (MICS Plus.)
Sharp, C., Nelson, J., Lucas, M., Julius, J., McCrone, T. and Sims, D. 2020. *Schools' Responses to COVID-19: The Challenges Facing Schools and Pupils in September 2020*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research.
UIS. 2020a. *7th Annual Meeting of the Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG4-Education 2030 (TCG)*. Montreal, Que.,Technical Cooperation Group, UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/seventh-meeting-of-the-tcg. (Accessed 15 October 2021.)
___. 2020b. *8th Meeting of the TCG*. Montreal, Que.,Technical Cooperation Group, UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/tcg8. (Accessed 11 November 2021.)

___. 2020c. *Survey of COVID-19 Impact on National Education Planning Units*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 66.)
___. 2021a. *Continental Overview: Bridging CESA and SDG 4 in Africa*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
___. 2021b. *COVID-19 Impact*. Montreal, Que., Global Education Observatory, UNESCO Institute for Statistics. https://geo.uis.unesco.org/covid-19/covid-19-impacts. (Accessed 11 November 2021.)
___. 2021c. *SDG Benchmarks*. Montreal, Que., Global Education Observatory, UNESCO Institute for Statistics. https://geo.uis.unesco.org/sdg-benchmarks. (Accessed 11 November 2021.)
___. 2021d. *Setting Benchmarks to Achieve SDG 4 Targets*. Montreal, Que.,Technical Cooperation Group, UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/benchmarks. (Accessed 15 October 2021.)
___. 2021e. *UIS Data Release Features New SDG 4 Indicators and Disaggregated Dimensions*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. http://uis.unesco.org/en/news/uis-data-release-features-new-sdg-4-indicators-and-disaggregated-dimensions. (Accessed 11 November 2021.)
UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.
___. 2017. *Strengthening Peer Learning of Education Policies for SDG 4: the Role of Regional Organizations*. Paris, UNESCO.
___. 2020. *Extraordinary Session of the Global Education Meeting: Education post-COVID-19 – 2020 Global Education Meeting Declaration*. Paris, UNESCO.
UNESCO and UNICEF. 2021. *Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok, UNESCO/UNICEF. https://bangkok.unesco.org/content/situation-analysis-effects-and-responses-covid-19-education-sector-asia-0. (Accessed 15 October 2021.)
UNESCO, UNICEF and World Bank. 2020. *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.
UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.
UNFCCC. 2021a. *Nationally Determined Contributions (NDCs)*. Bonn, Germany, United Nations Framework Convention on Climate Change. https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/nationally-determined-contributions-ndcs/nationally-determined-contributions-ndcs. (Accessed 15 October 2021.)
___. 2021b. *Nationally Determined Contributions under the Paris Agreement: Synthesis Report by the Secretariat*. Bonn, Germany, United Nations Framework Convention on Climate Change.
UNICEF. 2021. *MICS Plus*. New York, UNICEF. https://mics.unicef.org/mics-plus/mics-plus-results. (Accessed 17 August 2021.)
UNICEF and ITU. 2020. *How Many Children and Young People Have Internet Access at Home? Estimating Digital Connectivity during the COVID-19 Pandemic*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/International Telecommunication Union.
United Nations. 2014. *The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet – Synthesis Report of the Secretary-General on the post-2015 Agenda*. New York, United Nations.
UNSD. 2021. *SDG Indicators: Metadata Repository – Target 4.1*. New York, United Nations Statistical Division. https://unstats.un.org/sdgs/metadata?Text=&Goal=&Target=4.1 (Accessed 17 August 2021.)
World Bank. 2020. *Monitoring COVID-19 Impacts on Households in Lao PDR: Results Snapshot from a Rapid Monitoring Phone Survey of Households*. Washington, DC, World Bank. (Report 1.)
___. 2021. *LSMS-supported High-frequency Phone Surveys on COVID-19*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/programs/lsms/brief/lsms-launches-high-frequency-phone-surveys-on-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)

الفصل 10

Abadía Alvarado, L. K., Soler, S. C. G. and González, J. C. 2021. Gone with the pandemic: effects of COVID-19 on academic performance in Colombia. *Universitas Económica,* Vol. 21, No. 4.
ACER and UIS. 2021. *Study Design: COVID-19 – Monitoring Impacts on Learning Outcomes*. Melbourne, Australia/Montreal, Que., Australian Council of Educational Research/UNESCO Institute for Statistics.
Akos, P., Rose, R. A. and Orthner, D. 2015. Sociodemographic moderators of middle school transition effects on academic achievement. *Journal of Early Adolescence,* Vol. 35, No. 2, pp. 170–98.

Alkema, L., Chou, D., Hogan, D., Zhang, S., Moller, A.-B., Gemmill, A., Fat, D. M., Boerma, T., Temmerman, M. and Mathers, C. 2016. Global, regional, and national levels and trends in maternal mortality between 1990 and 2015, with scenario-based projections to 2030: a systematic analysis by the UN Maternal Mortality Estimation Inter-Agency Group. *The Lancet,* Vol. 387, No. 10017, pp. 462–74.

Angrist, N., de Barros, A., Bhula, R., Chakera, S., Cummiskey, C., DeStefano, J., Floretta, J., Kaffenberger, M., Piper, B. and Stern, J. 2021. Building back better to avert a learning catastrophe: estimating learning loss from COVID-19 school shutdowns in Africa and facilitating short-term and long-term learning recovery. *International Journal of Educational Development,* Vol. 84, art. 102397.

Ardington, C., Wills, G. and Kotze, J. 2021. COVID-19 learning losses: early grade reading in South Africa. *International Journal of Educational Development,* Vol. 86, art. 102480.

Asakawa, S. and Ohtake, F. 2021. *Impact of Temporary School Closure due to COVID-19 on the Academic Achievement of Elementary School Students.* Osaka, Japan, Graduate School of Economics, Osaka University. (Discussion Paper in Economics and Business 21-14.)

ASER. 2021. *Karnataka Rural: Analysis Based on Data from Households – 24 out of 30 Districts.* New Delhi, Annual Status of Education Report.

Asian Development Bank. 2021. *Learning and Earning Losses from COVID-19 School Closures in Developing Asia: Special Topic of the Asian Development Outlook 2021.* Manila, Asian Development Bank.

Bau, N., Das, J. and Chang, A. Y. 2021. New evidence on learning trajectories in a low-income setting. *International Journal of Educational Development,* Vol. 84, art. 102430.

Bonke, J. and Esping-Andersen, G. 2011. Family investments in children: productivities, preferences, and parental child care. *European Sociological Review,* Vol. 27, No. 1, pp. 43–55.

British Council. 2021. *Investigación y análisis acerca del cierre de las escuelas en América: 2020 [Research and analysis on school closures in America: 2020].* Buenos Aires, British Council Argentina/Varkey Foundation.

Brown, P. H. 2006. Parental education and investment in children's human capital in rural China. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 54, No. 4, pp. 759–89.

Buchanan, T., McFarlane, A. and Das, A. 2018. Educational attainment and the gender gap in childcare in Canada: a decomposition analysis. *Margin: The Journal of Applied Economic Research,* Vol. 12, No. 4, pp. 458–76.

Buchmann, M. and Steinhoff, A. 2017. Social inequality, life course transitions, and adolescent development: introduction to the special issue. *Journal of Youth and Adolescence,* Vol. 46, pp. 2083–90.

Carlana, M. and Ferrara, E. L. 2021. *Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic.* Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 14094.)

CGD. 2021. *The Pathway to Progress on SDG 4: A Symposium – A Collection of Essays.* Washington, DC, Center for Global Development.

Cha, S.-E. and Song, Y.-J. 2017. Time or money: the relationship between educational attainment, income contribution, and time with children among Korean fathers. *Social Indicators Research,* Vol. 134, No. 1, pp. 195–218.

Chen, J. 2020. Self-abandonment or seeking an alternative way out: understanding Chinese rural migrant children's resistance to schooling. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 41, No. 2, pp. 1–16.

Crawfurd, L., Hares, S. and Minardi, A. L. 2021. *New Data on Learning Loss in Pakistan.* Washington, DC, Center For Global Development. www.cgdev.org/blog/new-data-learning-loss-pakistan. (Accessed 17 August 2021.)

Dahir, A. L. 2020. Kenya's unusual solution to the school problem: cancel the year and start over. *The New York Times*, 5 August. www.nytimes.com/2020/08/05/world/africa/Kenya-cancels-school-year-coronavirus.html. (Accessed 17 August 2021.)

Daily Star. 2021. Four urgent steps to put students on track for successful learning. 25 September. www.thedailystar.net/views/opinion/news/four-urgent-steps-put-students-track-successful-learning-2183326. (Accessed 1 October 2021.)

Dang, H.-A., Oseni, G., Zezza, A. and Abanokova, K. 2021. *Impact of COVID-19 on Learning: Evidence from Six Sub-Saharan African Countries.* Washington, DC, World Bank.

Dharamshi, A., Barakat, B., Alkema, L. and Antoninis, M. 2021. Adjusted Bayesian completion rates (ABC) estimation. *SocArXiv,* 21 January.

Dotti Sani, G. M. and Treas, J. 2016. Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965–2012. *Journal of Marriage and Family,* Vol. 78, No. 4, pp. 1083–96.

Dube, R. 2020. Bolivia decision to cancel school because of COVID-19 upsets parents. *The Wall Street Journal*, 4 August. www.wsj.com/articles/bolivia-decision-to-cancel-school-because-of-covid-19-upsets-parents-11596577822. (Accessed 17 August 2021.)

Eccles, J. S. and Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology,* Vol. 53, No. 1, pp. 109–32.

Eulich, W. 2020. Bolivia cancels school year. Parents ask: What now? *The Christian Science Monitor,* 17 September. www.csmonitor.com/World/Americas/2020/0917/Bolivia-cancels-school-year.-Parents-ask-What-now. (Accessed 17 Augut 2021.)

France Ministry of National Education. 2021a. *800 000 élèves évalués en début de sixième en 2020 : des performances en hausse, mais toujours contrastées selon les caractéristiques des élèves et des établissements [800,000 students assessed at the start of grade 6 in 2020: performance on the rise, but still affected by student and school characteristics].* Paris, Ministry of National Education, Youth and Sport. www.education.gouv.fr/800-000-eleves-evalues-en-debut-de-sixieme-en-2020-des-performances-en-hausse-mais-toujours-309160. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021b. *Évaluations repères 2020 de début de CP et de CE1 : baisse des performances par rapport à 2019, notamment en français en CE1, et hausse des écarts selon les secteurs de scolarisation [2020 benchmark assessments at the start of grades 1 and 2: lower performance compared to 2019, especially in French in grade 2, and increase in the gaps by sector].* Paris, Ministry of National Education, Youth and Sport. (Accessed 17 August 2021.)

Friedlander, E. W. 2020. The home literacy environment in rural Rwanda and its relationship to early grade reading. *Scientific Studies of Reading,* Vol. 24, No. 2, pp. 123–40.

Gölz, N. and Wohlkinger, F. 2019. Determinants of students' idealistic and realistic educational aspirations in elementary school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Vol. 22, No. 6, pp. 1397–431.

Gonida, E. N. and Cortina, K. S. 2014. Parental involvement in homework: relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 84, No. 3, pp. 376–96.

Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J. and Taggart, W. 2021. The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study. *Australian Educational Researcher,* Vol. 48, No. 4, pp. 605–37.

Guryan, J., Hurst, E. and Kearney, M. 2008. Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 22, No. 3, pp. 23–46.

Gustafsson, M. and Nuga, C. 2020. *How Is the COVID-19 Pandemic Affecting Educational Quality in South Africa? Evidence to Date and Future Risks.* Stellenbosch, Cape Town and Johannesburg, South Africa, National Income Dynamics Study – Coronavirus Rapid Mobile Survey. (Insight Brief.)

Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. and Frey, A. 2021. Effects of COVID-19-related school closures on student achievement: a systematic review. *Frontiers in Psychology,* Vol. 12, art. 746289.

Hayashi, R., Sudarshana, H. D., Jayasundara, A., Garcia, M., Balasuriya, A. and Hirokawa, T. 2021. *COVID-19 Impact on Technical and Vocational Education and Training in Sri Lanka.* Manila, Asian Development Bank. (ADB Brief 168.)

Helbling, L. A., Tomasik, M. J. and Moser, U. 2019. Long-term trajectories of academic performance in the context of social disparities: longitudinal findings from Switzerland. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 111, No. 7, p. 1284–99.

House of Commons. 2021. *COVID-19: Support for Children's Education.* London, House of Commons. https://publications.parliament.uk/pa/cm5802/cmselect/cmpubacc/240/24002.htm. (Accessed 17 August 2021.)

Human Rights Watch. 2021. *Africa: Rights Progress for Pregnant Students.* New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2021/09/29/africa-rights-progress-pregnant-students. (Accessed 11 October 2021.)

IADB. 2020. *Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe:Educación más allá del COVID-19 [Let's Talk about Educational Policy in Latin America and the Caribbean: Education beyond COVID-19].* Washington, DC, Inter-American Development Bank.

IEA and UNESCO. 2020. *Measuring Global Education Goals: How TIMSS Helps.* Amsterdam/Paris, International Association for the Evaluation of Educational Achievement/UNESCO.

INVALSI. 2021. *Rilevazioni Nazionali Degli Apprendimenti 2020–21 [National Learning Surveys 2020–21].* Rome, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Kaffenberger, M. 2019. *A Typology of Learning Profiles: Tools for Analysing the Dynamics of Learning.* Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (Insights.)

___. 2021. Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development,* Vol. 81, art. 102326.

Kalita, B. 2020. Odisha to reduce school syllabus in view of COVID-19. *NDTV,* 7 August. www.ndtv.com/education/odisha-reduce-school-syllabus-in-view-of-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)

Kao, G. and Tienda, M. 1998. Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education,* Vol. 106, No. 3, pp. 349–84.

Kim, J., Rose, P., Tiruneh, D. T., Sabates, R. and Woldehanna, T. 2021. *Learning Inequalities Widen following COVID-19 School Closures in Ethiopia.* Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. https://riseprogramme.org/blog/learning-inequalities-widen-COVID-19-Ethiopia. (Accessed 17 August 2021.)

Lam, S. f., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Kikas, E., Wong, B. P. and Stanculescu, E. 2016. Cultural universality and specificity of student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 86, No. 1, pp. 137–53.

Leh Wi Lan. 2021. *Sierra Leone Back to School Study 2020: Status of Pupil Learning Outcomes in Junior and Senior Secondary Schools of Sierra Leone Post-school Closure.* Cambridge/Oxford, UK, Mott Macdonald/Oxford Policy Management.

Lichand, G., Dória, C. A., Neto, O. L. and Cossi, J. 2021. *The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

Malawi Government. 2013. *Malawi Education Act*. Lilongwe, Government of Malawi.

Meeter, M. 2021. Primary school mathematics during Covid-19: no evidence of learning gaps in adaptive practicing results. *Trends in Neuroscience and Education*, Vol. 25, art. 100163.

Mukhopadhyay, A. and Sahoo, S. 2016. Does access to secondary education affect primary schooling? Evidence from India. *Economics of Education Review,* Vol. 54, pp. 124–42.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. and Fishbein, B. 2020. *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill, Mass./Amsterdam, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College/International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Nigeria National Bureau of Statistics. 2019. *Living Standards Survey 2018–2019.* Abuja, National Bureau of Statistics. https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/3827. (Accessed 17 August 2021.)

Nugroho, D., Pasquini, C., Reuge, N. and Amaro, D. 2020. *COVID-19: How Are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen? Trends and Emerging Good Practices to Support the Most Vulnerable Children.* Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innocenti Research Brief 2020-20.)

Oduor, A. and Gikandi, B. 2020. Learners will not repeat classes, State declares. *The Saturday Standard*, 6 November. www.standardmedia.co.ke/education/article/2001392858/learners-will-not-repeat-classes-state-declares. (Accessed 17 August 2021.)

Ortiz-Ospina, E., Giattino, C. and Roser, M. 2020. *Time Use*. Oxford, UK, Our World in Data. https://ourworldindata.org/time-use. (Accessed 18 June 2021.)

PASEC. 2015. *PASEC2014 : Performances des Systèmes Éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone – Compétences et Facteurs de Réussite au Primaire [PASEC2014: Education System Performance in Francophone Africa – Competencies and Learning Factors in Primary Education]*. Dakar, Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie.

___. 2020. *PASEC2019 : Qualité des Systèmes Éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone – Performances et Environnement de l'Enseignement-Apprentissage au Primaire [PASEC2019: Education System Quality in Francophone Africa – Performance and Teaching-Learning Environment in Primary Education]*. Dakar, Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie.

Patall, E. A., Cooper, H. and Robinson, J. C. 2008. Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research,* Vol. 78, No. 4, pp. 1039–101.

Philippines Department of Education. 2021. *DepEd Issues Guidelines on Conduct of Remedial and Advancement Classes during Summer 2021*. Manila, Department of Education. www.deped.gov.ph/2021/07/16/deped-issues-guidelines-on-conduct-of-remedial-and-advancement-classes-during-summer-2021. (Accessed 17 August 2021.)

Radhakrishnan, K., Angrist, N., Bergman, P., Cullen, C., Matsheng, M., Ramakrishnan, A., Sabarwal, S. and Sharma, U. 2021. *Learning in the Time of COVID-19: Insights from Nepal*. Washington, DC, World Bank.

Rahman, T. and Ahmed, R. 2021. *Combatting the Impact of COVID-19 School Closures in Bangladesh*. Washington, DC, World Bank. https://blogs.worldbank.org/endpovertyinsouthasia/combatting-impact-covid-19-school-closures-bangladesh. (Accessed 17 August 2021.)

Robinson, K. and Harris, A. L. 2014. *The Broken Compass: Parental Involvement with Children's Education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Sengeh, D. 2021. *The Power of Radio in Sierra Leone: Ensuring No Child Is Left Behind*. Paris, UNESCO. https://gemreportunesco.wpcomstaging.com/2021/07/16/the-power-of-radio-in-sierra-leone-ensuring-no-child-is-left-behind. (Accessed 17 August 2021.)

Silverstein, J. 2021. *Measuring, Visualising, and Simulating Solutions to the Learning Crisis: New Evidence from Learning Profiles in 18 Countries*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (Insights.)

Somsanith, P. and Noonan, R. 2020. Preschool and primary education. Noonan, R. (ed.), *Education in the Lao People's Democratic Republic: On Track for the Twenty-First Century*. Singapore, Springer, pp. 63–86.

Spitzer, M. and Musslick, S. 2021. Academic performance of K-12 students in an online-learning environment for mathematics increased during the shutdown of schools in wake of the COVID-19 pandemic. *PLoS ONE*, Vol. 16, No. 8, art. 0255629.

Statistics South Africa. 2018. *General Household Survey 2018*. Pretoria, Statistics South Africa. (Statistical Release P0318.)

Tomasik, M. J., Helbling, L. A. and Moser, U. 2021. Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: a natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology,* Vol. 56, No. 4, pp. 566–76.

Uganda Bureau of Statistics. 2019. *Uganda National Panel Survey 2018/19: Household Questionnaire*. Kampala, Uganda Bureau of Statistics.

UIS. 2018. *Final Report of the Results of the Consensus Building Meeting on Proficiency Levels*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2020. *Rosetta Stone project*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/rosetta-stone. (Accessed 17 August 2021.)

UIS, UNICEF and World Bank. 2021. *Learning Data Compact: UNESCO, UNICEF, and the World Bank Unite to End the Learning Data Crisis*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UIS and USAID. 2020a. *Global Proficiency Framework for Mathematics Grades 1 to 9*. Montreal, Que.,/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/US Agency for International Development.

___. 2020b. *Global Proficiency Framework for Reading Grades 1 to 9*. Montreal, Que.,/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/US Agency for International Development.

___. 2020c. *Policy Linking for Measuring Global Learning Outcomes: Toolkit Linking Assesments to the Global Proficiency Framework*. Montreal, Que.,/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/US Agency for International Development.

UNESCO. 2019. *HerAtlas: Monitoring the Right to Education for Girls and Women*. Paris, UNESCO. https://en.unesco.org/education/girls-women-rights. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris, UNESCO.

UNESCO and UNICEF. 2021a. *China Case Study: Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.

___. 2021b. *India Case Study: Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.

___. 2021c. *Indonesia Case Study: Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.

___. 2021d. *Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Southeast Asia: Sub-regional Report*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.

UNESCO, UNICEF and World Bank. 2021a. *COVID-19 Learning Losses: Rebuilding Quality Learning for All in the Middle East and North Africa*. Paris/Amman/Washington, DC, UNESCO/UNICEF Regional Office in the Middle East and North Africa/World Bank.

___. 2021b. *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021c. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

USAID. 2021. *Policy Linking for Measuring Global Learning Outcomes*. Washington, DC, US Agency for International Development. www.edu-links.org/resources/policy-linking-measuring-global-learning-outcomes. (Accessed 11 October 2021.)

van de Werfhorst, H. G. 2021. Inequality in learning is a major concern after school closures. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* Vol. 118, No. 20, art. 2105243118.

Varkey Foundation. 2018. *Global Parents' Survey*. London, Varkey Foundation.

Whizz Education. 2021. *Measuring the Impact of COVID-19 on Learning in Rural Kenya*. London, Whizz Education.

World Bank. 2021a. *Accelerating Learning Recovery*. Washington, DC, World Bank. (Brief.)

___. 2021b. *Adapting the Curriculum*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Brief/Note.)

You, D., Hug, L., Ejdemyr, S., Idele, P., Hogan, D., Mathers, C., Gerland, P., New, J. R. and Alkema, L. 2015. Global, regional, and national levels and trends in under-5 mortality between 1990 and 2015, with scenario-based projections to 2030: a systematic analysis by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. *The Lancet,* Vol. 386, No. 10010, pp. 2275–86.

Zierer, K. 2021. Effects of pandemic-related school closures on pupils' performance and learning in selected countries: a rapid review. *Education Sciences,* Vol. 11, No. 6, art. 252.

الفصل 11

Atiles, J. T., Almodóvar, M., Vargas, A. C., Dias, M. J. A. and León, I. M. Z. 2021. International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal,* Vol. 29, No. 1, pp. 66–78.

Attanasio, O., Paes de Barros, R., Carneiro, P., Evans, D., Lima, L., Olinto, P. and Schady, N. 2017. *Impact of Free Availability of Public Childcare on Labour Supply and Child Development in Brazil.* New Delhi, International Initiative for Impact Evaluation. (Impact Evaluation Report 58.)

Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S. and Reuge, N. 2020. *Parental Engagement in Children's Learning.* Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innoccenti Research Brief 2020-09.)

Cabrera-Hernandez, F. and Padilla-Romo, M. 2020. Hidden violence: how COVID-19 school closures reduced the reporting of child maltreatment. *Latin American Economic Review,*Vol. 29.

Dong, C., Cao, S. and Lia, H. 2020. Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review,* Vol. 118, art. 105440.

European Commission. 2011. *Communication from the Commission: Early Childhood Education and Care: Providing All Our Children with the Best Start for the World of Tomorrow.* Brussels, Eurpean Commission.

___. 2014. *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care Under the Auspices of the European Commission.* Brussels, European Commission.

___. 2020. *Inclusion for All: Commission Presents Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027.* Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_2178. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021a. *Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation Establishing a European Child Guarantee.* Brussels, European Commission.

___. 2021b. *Toolkit for Inclusive Early Childhood Education and Care: Providing High Quality Education and Care to All Young Children.* Brussels, European Commission.

European Council. 2018. *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching.* Brussels, Council of the European Union.

___. 2019. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems.* Brussels, Council of the European Union.

Eurostat. 2021. Pupils from age 4 to the starting age of compulsory education at primary level, by sex - as % of the population of the corresponding age group. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enra10/default/table?lang=en. (Accessed 17 August 2021.)

Fletcher, K. L. and Reese, E. 2005. Picture book reading with young children: a conceptual framework. *Developmental Review,* Vol. 25, No. 1, pp. 39–64.

Galevski, M., Adona, V. J. A., Barbosa, B. B., Ben Yahmed, Z., Currimjee, A., Ibrahim, R., Song, C., Tazi, S. and Yacoub, R. 2021. *COVID-19 and the Early Years: A Cross-Country Overview of Impact and Response in Early Childhood Development.* Washington, DC, World Bank.

Ghana Ministry of Women and Children's Affairs. 2004. *Early Childhood Care and Development Policy.* Accra, Ministry of Women and Children's Affairs.

Hanno, E. C., Hayhurst, E. W., Fritz, L., Gardner, M., Turco, R. G., Jones, S. M., Lesaux, N. K., Hofer, K., Checkoway, A. and Goodson, B. 2021. *Persevering through the Pandemic: Key Learnings about Children from Parents and Early Educators.* Cambridge, Mass., Saul Zaentz Early Education Initiative, Harvard Graduate School of Education.

Howard-Jones, A. R., Bowen, A. C., Danchin, M., Koirala, A., Sharma, K., Yeoh, D. K., Burgner, D. P., Crawford, N. W., Goeman, E., Gray, P. E., Hsu, P., Kuek, S., McMullan, B. J., Tosif, S., Wurzel, D. and Britton, P. N. 2021. COVID-19 in children: epidemiology, prevention and indirect impacts. *Journal of Paediatrics and Child Health.*

IBGE. 2018. *Educação 2017: PNAD Contínua [Education 2017: Continuous PNAD].* Rio de Janeiro, Brazil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IEA and UNESCO. 2020. *Measuring Global Education Goals: How TIMSS Helps*. Amsterdam/Paris, International Association for the Evaluation of Educational Achievement/UNESCO.

Laire, C. 2016. *Early Childhood Development in Cuba: Sharing the Experience of a Scaled-up Integrated System that Promotes the Best Start in Life for Every Child*. Havana, UNICEF.

Luxembourg National Youth Service. 2020. *Quality beyond Regulations in Early Childhood Education and Care (ECEC): Country Background Report of Luxembourg*. Luxembourg, Service National de la Jeunesse.

McCoy, D. C., Cuartas, J., Behrman, J., Cappa, C., Heymann, J., Bóo, F. L., Lu, C., Raikes, A., Richter, L., Stein, A. and Fink, G. 2021. Global estimates of the implications of COVID-19-related preprimary school closures for children's instructional access, development, learning, and economic wellbeing. *Child Development,* Vol. 92, No. 5, pp. 883–99.

McKenna, M., Soto-Boykin, X., Cheng, K., Haynes, E., Osorio, A. and Altshuler, J. 2021. Initial development of a national survey on remote learning in early childhood during COVID-19: establishing content validity and reporting successes and barriers. *Early Childhood Education Journal*.

Mozambique Ministry of Education and Human Development. 2020. *Plano Estratégico da Educação 2020–2029 [Education Strategic Plan 2020–2029]*. Maputo, Ministry of Education and Human Development.

Nugroho, D., Jeon, Y., Kamei, A. and Boo, F. L. 2021. *It's Not Too Late to Act on Early Learning: Understanding and Recovering from the Impact of Pre-primary Education Closures During COVID-19*. Florence, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innocenti Research Brief 2021-03.)

OECD. 2017. *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2018. *How Does Access to Early Childhood Services Affect the Participation of Women in the Labour Market?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020a. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020b. *Is Childcare Affordable?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs.)

Oktavianingsih, E. and Arifiyanti, N. 2021. School readiness for early childhood in face-to-face learning in pandemic Covid-19. *Indonesian Journal of Educational Assessment,* Vol. 4, No. 1, pp. 30–37.

Pascal, C. and Bertram, T. 2021. What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal,* Vol. 29, No. 1, pp. 1–5.

Rao, N., Umayahara, M., Yang, Y. and N., R. 2021. Ensuring access, equity and quality in early childhood education in Bangladesh, China, India and Myanmar: challenges for nations in a populous economic corridor. *International Journal of Educational Development,* Vol. 82, art. 102380.

Szente, J. 2020. Live virtual sessions with toddlers and preschoolers amid COVID-19: implications for early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education,* Vol. 28, No. 2, pp. 373–80.

UNESCO. 2021a. *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education in the Asia-Pacific and Sub-Saharan Africa: Insights from the Results of Rapid Regional Personnel Survey*. Bangkok/Dakar, UNESCO.

___. 2021b. *Right to Pre-primary Education: A Global Study*. Paris, UNESCO.

UNESCO, UNICEF and World Bank. 2020. *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

United Nations. 2006. *Convention on the Rights of the Child: General Comment No. 7*. Geneva, Switzerland, United Nations.

Varmuza, P., Perlman, M. and White, L. A. 2019. Understanding early childhood education and care utilization in Canada: implications for demand and oversight. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 13, art. 7.

Walker, I. 2019. *Inside Brazil's Hidden Daycare Economy*. London, BBC. www.bbc.com/worklife/article/20190306-inside-brazils-secret-daycare-economy. (Accessed 17 August 2021.)

Winter, P. 2010. *Engaging Families in the Early Childhood Development Story: Neuroscience and Early Childhood Development – Summary of Selected Literature and Key Messages for Parenting*. Canberra, Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.

World Bank and UNICEF. 2020. *Costing Study on Early Childhood Education and Development (ECED) in Nepal: A Case for Investment in ECED.* Washington, DC/Kathmandu, World Bank/UNICEF.

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Ponguta, L. A., Richter, L. M. and Stein, A. 2020. Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: short- and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of Pediatrics,* Vol. 223, pp. 188–93.

الفصل 12

Aivazova, N. 2013. *Role of Apprenticeships in Combating Youth Unemployment in Europe and the United States.* Washington, DC, Peterson Institute for International Economics. (Policy Brief 13-20.)

Ali Asadullah, M. 2019. Quadratic indirect effect of national TVET expenditure on economic growth through social inclusion indicators. *SAGE Open,* Vol. 9, No. 1, pp. 1–13.

Alvarado Calderón, G. and Mora Hernández, R. 2020. Educación técnica secundaria pública en Costa Rica: 1950–2014 [Public technical secondary educacion in Costa Rica: 1950–2014]. *Revista Actualidades Investigativas en Educación,* Vol. 20, No. 2.

Ambrose, B. W., Cordell, L. and Ma, S. 2015. *The Impact of Student Loan Debt on Small Business Formation.* Philadelphia, Pa., Federal Reserve Bank of Philadelphia. (Research Department Working Paper 15-26).

Arribas, M. G. and Papadakis, N. 2019. *Governance Arrangements for Vocational Education and Training in ETF Partner Countries: Analytical Overview 2012–17.* Turin, Italy, European Training Foundation.

Barr, A. and Turner, S. E. 2013. Expanding enrollments and contracting state budgets: the effect of the Great Recession on higher education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science,* Vol. 650, No. 1, pp. 168–93.

Batthyány, K., Bruno, F. and Perrotta, V. 2021. *International Review of Study/Training Leave Policies.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Beirute Brealey, T. 2018. *Principales Cambios en la Oferta de Educación Técnica Presentados en el Periodo 2006–2018 y su Pertinencia para Jóvenes en Zonas de Alta Vulnerabilidad [Main Changes in Technical Education Provision in the Period 2006–2018 and Their Relevance for Youth in Areas of High Vulnerability].* San José, Consejo Nacional de Rectores. (Informe Estado de la Educación.)

Black, S. E., Denning, J. T., Dettling, L. J., Goodman, S. and Turner, L. J. 2020. *Taking it to the Limit: Effects of Increased Student Loan Availability on Attainment, Earnings, and Financial Well-Being.* Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 27658.)

Boatman, A., Evans, B. J. and Soliz, A. 2017. Understanding loan aversion in education: evidence from high school seniors, community college students, and adults. *AERA Open,* Vol. 3, No. 1.

Bonomelli, F. 2021. *Engagement in Apprenticeships: A Cross-national Analysis of School-to-Work Transition Surveys.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Brazil Ministry of Economy. 2017. *Diagnóstico FIES [Diagnostic of the Higher Education Student Financing Fund].* Brasília, Ministry of Economy.

Britton, J., van der Erve, L. and Higgins, T. 2019. Income contingent student loan design: lessons from around the world. *Economics of Education Review,* Vol. 71, pp. 65–82.

Brossard, V. 2020. *Les populations en situation de précarité au temps de la COVID [People living precariously in COVID-19 times].* Montreal, Que., Institut de coopération pour l'éducation des adultes. https://icea.qc.ca/fr/actualites/les-populations-en-situation-de-pr%C3%A9carit%C3%A9-au-temps-de-la-covid. (Accessed 17 August 2021.)

Burundi Ministry of Education and AFD. 2018. *Programme d'appui a la mise oeuvre du plan transitoire de l'education du Burundi « Twige Neza » [Support program for the Implementation of Burundi's 'Twige Neza' Transitional Education plan].* Gitega/Paris, Ministry of Education, Technical and Professional Training/Agence Française de Développement.

Callender, C. 2008. The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy,* Vol. 23, No. 4, pp. 359–77.

Camacho-Calvo, S., García-Fallas, J., Kemper, J. M., Maldonado-Mariscal, K. and Vargas-Porras, A. 2019. *Country Case Study on Technical Vocational Education and Training (TVET) in Costa Rica.* Zurich, Switzerland, KOF Swiss Economic Institute. (LELAM-TVET4Income Working Paper 8.)

Cardozo, S. 2008. *Políticas Educativas, Logros y Desafíos del Sector en Uruguay 1990–2008 [Education Sector Policies, Achievements and Challenges in Uruguay 1990–2008].* Montevideo, Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. (Cuadernos del ENIA.)

Carroll, J. 2020. It's time to reimagine adult literacy in a post-COVID-19 world. *Mail & Guardian*, 8 September. https://mg.co.za/education/2020-09-08-its-time-to-reimagine-adult-literacy-in-a-post-covid-19-world. (Accessed 17 August 2021.)

Cedefop. 2012. *Training Leave Policies and Practice in Europe*. Luxembourg, European Centre for the Development of Vocational Training. (Research Paper 28.)

Cerdan-Infantes, P. 2018. *Additional Financing for Access and Quality in Higher Education Project: Combined Project Information Documents/Integrated Safeguards Datasheet*. Washington, DC, World Bank.

Chaker, A. 2017. Community learning centres in Morocco: an unprecedented experience. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 19–28. (International Perspectives in Adult Education.)

Chapman, B. 2016. Income contingent loans in higher education financing. *IZA World of Labor*, No. 227.

Chapman, B. and Dearden, L. 2018. The international transformation in student loan systems. *University World News*, 11 April. www.universityworldnews.com/post.php?story=20180411082843685. (Accessed 17 August 2021.)

Chapman, B. and Lounkaew, K. 2015. An analysis of Stafford loan repayment burdens. *Economics of Education Review,* Vol. 45, pp. 89–102.

Commonwealth of Learning. 2020. *Strategies for Blended TVET in Response to COVID-19*. Burnaby, BC, Commonwealth of Learning.

CPF. 2021. *Comparative Panel File: Harmonizing Comparative Lifecourse Data*. The Hague, Netherlands/Cologne, Germany, Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute/University of Cologne. https://www.cpfdata.com/ (Accessed 17 August 2021.)

D'Amato, P. 2021. Interactive: Explore who gains most from canceling student debt. *The Hechinger Report*, 23 February. https://hechingerreport.org/interactive-explore-who-gains-most-from-cancelling-student-debt. (Accessed 30 August 2021.)

Darolia, R. 2014. Working (and studying) day and night: heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review,* Vol. 38, pp. 38–50.

Dearden, L. and Nascimento, P. M. 2019. Modelling alternative student loan schemes for Brazil. *Economics of Education Review,* Vol. 71, pp. 83–94.

Dolado, J. 2015. *No Country for Young People? Youth Labour Market Problems in Europe*. London, Centre for Economic Policy Research Press. (VoxEU.org eBook.)

Düchs, G. and Ingold, G.-L. 2016. Gut geparkt ist noch nicht studiert: Statistiken zum Physikstudium an den Universitäten in Deutschland 2016 [Well parked, you haven't studied yet: statistics on physics studies at universities in Germany in 2016]. *Physik Journal,* Vol. 15, No. 8/9, pp. 28–33.

Elliott, W. and Nam, I. 2013. Is student debt jeopardizing the short-term financial health of U.S. households? *Federal Reserve Bank of St. Louis Review,* Vol. 95, No. 5, pp. 405–24.

ETF. 2020. *Armenia: Education, Training and Employment Developments 2020*. Turin, Italy, European Training Foundation. (Country Fiche.)

Eurofound. 2020. *Addressing Household Over-indebtedness*. Luxembourg, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Eurostat. 2021a. Enterprises providing training by type of training and size class. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_CVT_01S/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=61c7c617-8f8e-4961-8c51-e234183efdc5. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021b. Participation rate in education and training by labour status. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_AES_103/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=ea8df588-79ce-4ad0-9fbe-716548d6945f. (Accessed 17 August 2021.)

Farnell, T., Skledar Matijević, A. and Šćukanec Schmidt, N. 2021. *The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Review of Emerging Evidence – An Analytical Report*. Brussels, European Commisison. (NESET Report.)

Federal Reserve. 2020. *Student Loans Owned and Securitized*. St. Louis, Mo., Federal Reserve Economic Data. https://fred.stlouisfed.org/series/SLOAS. (Accessed 16 September 2021.)

Field, S. and Guez, A. 2018. *Pathways of Progression: Linking Technical and Vocational Education and Training with Post-secondary Education*. Paris, UNESCO.

Filizola, P. 2019. Fies 2019: esvaziado após reformulação, financiamento atrai menos alunos e reduz opções para mais pobres [Fies 2019: emptied after reformulation, funding attracts fewer students and reduces options for the poorest]. *BBC News Brasil*, 6 February. www.bbc.com/portuguese/brasil-46968457. (Accessed 3 September 2021.)

Fletcher, C., Webster, J. and Di, W. 2020. *PLUS Borrowing in Texas: Repayment Expectations, Experience, and Hindsight by Minority-Serving Institution Status*. San Antonio, Tex., Trellis Company.

FNDE. 2020. Pedido de Informação [Information request]. Brasília, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (Unpublished.)
Furuta, K. 2021. Parental perceptions of university cost, fear of debt, and choice of high school in Japan. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 42, No. 5–6, pp. 667–85.
Gartenschlaeger, U. 2017. Introduction: Community learning centres as spaces for lifelong learning in the 21st Century. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 8–18. (International Perspectives in Adult Education.)
Govinda, R. 2017. *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: The Status of Adult Learning and Education in Asia and the Pacific*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
Guzmán, J. 2011. *Educación Técnica y Formación Profesional en Costa Rica: Avances y Desafíos [Technical Education and Professional Training in Costa Rica; Progress and Challenges]*. San José, Consejo Nacional de Rectores. (Informe Estado de la Educación.)
Hayashi, R., Sudarshana, H. D., Jayasundara, A., Garcia, M., Balasuriya, A. and Hirokawa, T. 2021. *COVID-19 Impact on Technical and Vocational Education and Training in Sri Lanka*. Manila, Asian Development Bank. (ADB Brief 168.)
Henehan, K. 2020. *Can Training Help Workers Change Their Stripes? Retraining and Career Change in the UK*. London, Resolution Foundation.
Hoftijzer, M., Levin, V., Santos, I. and Weber, M. 2020. *TVET Systems' Response to COVID-19: Challenges and Opportunities* Washington, DC, World Bank.
Hoftijzer, M., Levin, V. and Weber, M. 2021. *COVID-19 Highlights the Urgency of TVET Reforms*. Washington, DC, World Bank. https://blogs.worldbank.org/education/covid-19-highlights-urgency-tvet-reforms. (Accessed 17 August 2021.)
ICETEX. 2020. Solicitud de Información [Information request]. Bogota, ICETEX. (Unpublished.)
IESALC. 2021. *Closing Now to Reopen Better Tomorrow: Pedagogical Continuity in Latin American Universities during the Pandemic*. Caracas, UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
ILO. 1974. *Paid Educational Leave Convention*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Convention 140.)
___. 2019. *State of Skills: Uruguay*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2020. *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the Future of Jobs*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
ILO, UNESCO and World Bank. 2020. *ILO-UNESCO-WBG Joint Survey on Technical and Vocational Education and Training (TVET) and Skills Development during the Time of COVID-19*. Geneva, Switzerland/Paris/Washington, DC, International Labour Organization/UNESCO/World Bank.
ILO/Cinterfor. 2020. *Cinterfor 2020 Report: A Year of Challenges and Lessons Learned*. Montevideo, ILO Inter-American Centre for Knowledge Development in Vocational Training.
INEEd. 2014. *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay [Report on the State of Education in Uruguay]*. Montevideo, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
INEP. 2018. *Microdados do Censo da Educação Superior [Microdata of the Higher Education Census]*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. (Accessed 9 November 2020.)
Ingresa. 2019. *Cuenta Pública Año 2019 [Public Account 2019]*. Santiago, Higher Education Credit System.
___. 2020. Solicitud de Información [Information request]. Santiago, Higher Education Credit System. (Unpublished.)
IPEA. 2019. *Ipea promove debate sobre financiamento do ensino superior [IPEA promotes debate on higher education financing]*. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34875. (Accessed 16 September 2020.)
Jørgensen, C. H. 2015. *Recent Innovations in VET in Denmark: Responses to Key Challenges for VET*. Roskilde, Denmark, Nord-VET.
___. 2017. From apprenticeships to higher vocational education in Denmark: building bridges while the gap is widening. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 69, No. 1, pp. 64–80.
Kalenkoski, C. M. and Pabilonia, S. W. 2010. Parental transfers, student achievement, and the labor supply of college students. *Journal of Population Economics*, Vol. 23, No. 2, pp. 469–96.
Kamaté, A. and Siahoué, A. 2020. *Africa: How Can Technical and Vocational Education Contribute to the Response to Future Pandemics?* Abidjan, Association for the Development of Education in Africa. www.adeanet.org/en/blogs/africa-how-can-technical-vocational-education-contribute-response-future-pandemics. (Accessed 17 August 2021.)
Kauhanen, A. 2021. The effects of an education-leave program on educational attainment and labor-market outcomes. *Education Economics*, Vol. 29, No. 6, pp. 651–69.

Kolodner, M. 2021. Public colleges shock students by sending them to costly debt collection agencies. *The Hechinger Report*, 1 June. https://hechingerreport.org/public-colleges-shock-students-by-sending-them-to-costly-debt-collection-agencies. (Accessed 30 August 2021.)

Kovacevic, M. and Jahic, A. 2020. *COVID-19 and Human Development: Exploring Global Preparedness and Vulnerability.* New York, United Nations Development Programme.

Kwon, R., Zhang, M. L. and VandenBussche, C. J. 2020. Considerations for remote learning in pathology during COVID-19 social distancing. *Cancer Cytopathology*, Vol. 128, No. 9, pp. 642–47.

Lassoued, Z., Alhendawi, M. and Bashitialshaaer, R. 2020. An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences,* Vol. 10, No. 9, art. 232.

Latham, A. 2020. *2020 Student Loan Industry Study.* Santa Ana, Calif., Supermoney. www.supermoney.com/studies/student-loan-industry-study. (Accessed September 4 2021.)

Lowrey, A. 2020. Go ahead, forgive student debt. *The Atlantic*, 21 November. www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/11/why-biden-should-forgive-student-loan-debt/617171. (Accessed 30 August 2021.)

Lucca, D. O., Nadauld, T. and Shen, K. 2017. *Credit Supply and the Rise in College Tuition: Evidence from the Expansion in Federal Student Aid Programs.* New York, Federal Reserve Bank of New York. (Staff Report 733.)

Lukyanova, L. and Veramejchyk, G. 2017. Transformation of adult education institutions in Eastern Europe: Experiences of Belarus, Ukraine and Moldova. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors.* Bonn, Germany, DVV International, pp. 66–83 (International Perspectives in Adult Education.)

Madge, C., Breines, M. R., Dalu, M. T. B., Gunter, A., Mittelmeier, J., Prinsloo, P. and Raghuram, P. 2019. WhatsApp use among African international distance education (IDE) students: transferring, translating and transforming educational experiences. *Learning, Media and Technology,* Vol. 44, No. 3, pp. 267–82.

Mahdy, M. A. 2020. The impact of COVID-19 pandemic on the academic performance of veterinary medical students. *Frontiers in Veterinary Science,* Vol. 7.

Mawazo Institute. 2020. *Survey Report: The Impact of COVID-19 on Africa's Higher Education System.* Nairobi, Mawazo Institute.

Mezza, A., Ringo, D. and Sommer, K. 2019. *Can Student Loan Debt Explain Low Homeownership Rates for Young Adults?* Washington, DC, Board of Governors of the Federal Reserve System. (Consumer and Community Context.)

Musset, P., Field, S., Mann, A. and Bergseng, B. 2019. *Vocational Education and Training in Estonia.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of Vocational Education and Training.)

National Student Clearinghouse Research Center. 2021. *National Student Clearinghouse Research Center's regular updates on higher education enrollment: October 26, 2021.* Herndon, Va., National Student Clearinghouse Research Center. (Accessed 8 November 2021.)

NCES. 2020. Digest of Education Statistics: Table 331.20. Washington, DC, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/digest/d20/tables/dt20_331.20.asp. (Accessed 30 August 2021.)

Nepal Ministry of Education and UNESCO. 2017. *Reading the Past, Writing the Future: A Report on National Literacy Campaign and Literate Nepal Mission.* Kathmandu, Ministry of Education, Non-Formal Education Centre/UNESCO.

NILE and UIL. 2016. *Synthesis Report on the State of Community Learning Centres in Six Asian Countries: Bangladesh, Indonesia, Mongolia, Republic of Korea, Thailand and Viet Nam.* Hamburg, Germany, National Institute for Lifelong Education/UNESCO Institute for Lifelong Learning.

O'Reilly, N. 2021. *What Is Happening in Adult Learning and Education (ALE)?* Dublin, AONTAS.

OECD. 2015. *Brazil Policy Brief: Education and Skills. Developing Skills and Education for Growth.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Better Policies Series.)

___. 2017. *Education in Costa Rica.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)

___. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020a. *Effective Adult Learning Policies: Challenges and Solutions for Latin American Countries.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Skills Studies.)

___. 2020b. *The Potential of Online Learning for Adults: Early Lessons from the COVID-19 Crisis.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020c. *VET in a Time of Crisis: Building Foundations for Resilient Vocational Education and Training Systems.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/vet-in-a-time-of-crisis-building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems-efff194c. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021a. *Implications of the COVID-19 Pandemic for Vocational Education and Training.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2021b. *The State of Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD and Asian Development Bank. 2014. *Education in Indonesia: Rising to the Challenge*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Oviatt, D. P., Baumann, M. R., Bennett, J. M. and Garza, R. T. 2017. Undesirable effects of working while in college: work–school conflict, substance use, and health. *Journal of Psychology,* Vol. 151, No. 5, pp. 433–52.

Paciorek, A., Manca, F. and Borgonovi, F. 2021. *Adult Learning and COVID-19: How Much Informal and Non-formal Learning Are Workers Missing?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Parliamentary Monitoring Group. 2020. *NSFAS, CHE & SAQA 2020/21 Annual Performance Plans*. Cape Town, South Africa, Parliamentary Monitoring Group. (Annual Performance Plan of Government Departments and Entities 20/2021.)

Pham, H.-H. and Ho, T.-T.-H. 2020. Toward a 'new normal'with e-learning in Vietnamese higher education during the post COVID-19 pandemic. *Higher Education Research and Development,* Vol. 39, No. 7, pp. 1327–31.

Pham Le, A. T. 2018. The contributions of community learning centres (CLCs) to personal and community development in Myanmar. *International Review of Education,* Vol. 64, pp. 607–31.

Pinheiro, L. 2021. Enem 2021 tem 4 milhões de inscritos, menor número desde 2007 [ENEM 2021 has 4 million applicants, the lowest number since 2007]. *G1 Globo*, 15 July. https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/07/15/enem-2021-tem-4-milhoes-de-inscritos.ghtml. (Accessed 17 August 2021.)

Portela, M. J. O. and Gebremedhin, A. 2020. *Prospective Evaluation of GPE's Country-level Support to Education: Country Level Evaluation – Ethiopia*. Montreal, Que., Washington, DC/Hove, UK, Universalia/Results for Development/Itad.

Pulkkinen, L. 2021. 'Millions upon millions' in employer-funded education benefits go unused. *The Hechinger Report*, 21 June. https://hechingerreport.org/millions-upon-millions-in-employer-funded-education-benefits-go-unused. (Accessed 17 August 2021.)

Rambla, X., Castioni, R. and Sepúlveda, L. 2020. The making of TVET systems in middle-income countries: insights on Brazil and Chile. *Journal of Education and Work,* Vol. 33, No. 1, pp. 67–80.

Rogers, A. 2019. Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 38, No. 5, pp. 515–26.

Rutledge, M. S., Sanzenbacherand, G. T. and Vitagliano, F. M. 2018. *Do Young Adults with Student Debt Save Less for Retirement?* Boston, Mass., Center for Retirement Research at Boston College. (Issue Brief 18-13.)

Sabzalieva, E. 2020. *Responding to Major Institutional Change: The Fall of the Soviet Union and Higher Education in Central Asia*. PhD thesis, Toronto, Ont., Ontario Institute for Studies in Education. (Unpublished.)

Sadro, F., Marsh, L., Klenk, H., Egglestone, C. and Friel, S. 2021. *Understanding the Difference You Make: An Evaluation Toolkit for Adult Learning and Career Change Programmes*. London, Learning and Work Institute. https://learningandwork.org.uk/resources/research-and-reports/understanding-the-difference-you-make-an-evaluation-toolkit-for-adult-learning-and-career-change-programmes. (Accessed 17 August 2021.)

Salmi, J. 2020. *COVID's Lessons for Global Higher Education: Coping with the Present while Building a More Equitable Future*. Indianapolis, Ind., Lumina Foundation.

Samara, M. 2021. Towards e-learning in TVET: setting and developing an e-competence framework (E-CF) for TVET teachers in Palestine. *TVET@Asia,* No. 16.

Scheepers, J. and Gebhardt, J. 2021. Teaching practices and early leaving from vocational education and training: an empirical approach and intervention project. Nägele, C., Kersh, N. and Stalder, B. E. (eds.), *Trends in Vocational Education and Training Research, Vol. IV: Proceedings of the European Conference on Educational Research*. Bremen, Germany European Research Network of Vocational Education and Training.

Setiawan, A. and Hamdani, A. 2021. Current development of vocational professional teacher education in Indonesia. *TVET@Asia,* No. 16.

Singal, A., Bansal, A., Chaudhary, P., Singh, H. and Patra, A. 2021. Anatomy education of medical and dental students during COVID-19 pandemic: a reality check. *Surgical and Radiologic Anatomy,* Vol. 43, No. 4, pp. 515–21.

Singh, J., Matthees, B. and Odetunde, A. 2021. Leaning online education during COVID-19 pandemic–attitudes and perceptions of non-traditional adult learners. *Quality Assurance in Education,* Vol. 29, No. 4, pp. 408-21.

Skills for Health. 2020. Skills for Health and NHS professionals supporting the urgent training needs of front-line staff. *Further Education News*, 9 April. www.fenews.co.uk/press-releases/45307-skills-for-health-and-nhs-professionals-supporting-the-urgent-training-needs-of-front-line-staff. (Accessed 17 August 2021.)

Sun, L., Tang, Y. and Zuo, W. 2020. Coronavirus pushes education online. *Nature Materials,* Vol. 19, No. 6, pp. 687–87.
Triyono, M. B. and Moses, K. M. 2019. Technical and vocational education and training and training in Indonesia. Bai, B. and Paryono (eds), *Vocational Education and Training in ASEAN Member States: Current Status and Future Development.* Singapore, Springer, pp. 45–79. (Perspectives on Rethinking and Reforming Education.)
Turek, K., Kalmijn, M. and Leopold, T. 2021. The Comparative Panel File: harmonized household panel surveys from seven countries. *European Sociological Review,* Vol. 37, No. 3, pp. 505–23.
UIL. 2010. *Belem Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future.* Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
___. 2020a. *UNESCO Learning Cities' Responses to COVID-19: Outcomes of Webinar on 9 April - Latin America and the Caribbean.* Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/unesco-learning-cities-responses-covid-19-outcomes-webinar-9-april-latin-america-and-caribbean. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020b. *Adult Learning and Education and COVID-19.* Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Note 2.6.)
UNESCO-UNEVOC and National Council for the Federal Network of Vocational Institutions. 2018. *TVET Country Profile: Brazil.* Bonn, Germany, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4.* Paris, UNESCO.
___. 2016. *Community-Based Lifelong Learning and Adult Education: Role of Community Learning Centres as Facilitators of Lifelong Learning.* Paris/Bangkok, UNESCO.
___. 2020b. *How Cities Are Utilizing the Power of Non-formal and Informal Learning to Respond to the COVID-19 Crisis.* Paris, UNESCO. (UNESCO COVID-19 Education Response: Issue Note 6.2.)
___. 2021. *COVID-19: Reopening and Reimagining Universities: Survey on Higher Education through the UNESCO National Commissions.* Paris, UNESCO.
Woldegiorgis, E. T. 2008. Cost Sharing in Ethiopia: An Analysis of Challenges and Prospects. Thesis for European master in higher education, Universidade de Aveiro. (Unpublished.)
Woodhall, M. 2007. *Funding Higher Education: The Contribution of Economic Thinking to Debate and Policy Development.* Washington, DC, World Bank. (Education Working Paper 8.)
World Bank. 2014. *Republic of Burundi: Skills Development for Growth.* Washington, DC, World Bank.
Wright, E. and Mulvey, B. 2021. Internships and the graduate labour market: how upper-middle-class students 'get ahead'. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 42, No. 3, pp. 339–56.
Yizengaw, T. 2007. Implementation of cost sharing in the Ethiopian higher education landscape: critical assessment and the way forward. *Higher Education Quarterly,* Vol. 61, No. 2, pp. 171–96.
Ziderman, A. 2017. Experience with student loans, higher education. Shin, J. C. and Teixeira, P. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions.* Dordrecht, Netherlands, Springer.

الفصل 13

Azubuike, O. B. 2021. *Education, digital skills acquisition and learning during COVID-19 in Nigeria.* Johannesburg, South Africa, Africa Portal. www.africaportal.org/features/education-digital-skills-acquisition-and-learning-during-covid-19-nigeria. (Accessed 22 October 2021.)
Binda, T. L. 2020. *New Voices in Africa: COVID-19 as a Catalyst for Digital Transformation.* Paris, Institut Montaigne. www.institutmontaigne.org/en/blog/new-voices-africa-covid-19-catalyst-digital-transformation. (Accessed 22 October 2021.)
BusinessTech. 2020. These are the skills government wants South African schools to cover. BusinessTech, 23 September. https://businesstech.co.za/news/technology/435649/these-are-the-skills-government-wants-south-african-schools-to-cover. (Accessed 25 October 2021.)
Calderon, G., Cunha, J. M. and Giorgi, G. D. 2018. Business literacy and development: evidence from a randomized controlled trial in rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 68, No. 2, pp. 507–40.
Corneille, E. 2020. *Mastercard and USAID Partner under the W-GDP to Launch Project Kirana.* London, IBS Intelligence. https://ibsintelligence.com/ibsi-news/mastercard-and-usaid-partner-under-the-w-gdp-to-launch-project-kirana. (Accessed 25 October 2021.)
DeJaeghere, J., Morris, E. and Bamattre, R. 2020. Moving beyond employment and earnings: reframing how youth livelihoods and wellbeing are evaluated in East Africa. *Journal of Youth Studies,* Vol. 23, No. 5, pp. 667–85.

Doroba, H., Mbanugo, T. and Edosio, U. 2020. *The Relevance of Digital Skills in the COVID-19 Era*. Abidjan, African Development Bank. www.afdb.org/fr/news-and-events/relevance-digital-skills-covid-19-era-36244. (Accessed 22 October 2021.)

European Commission. 2021. *Digital Education Action Plan (2021-2027): Resetting Education and Training for the Digital Age*. Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en. (Accessed 25 October 2021.)

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. and Duckworth, D. 2019. *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Fundación Chile. 2020. *1,200 New Openings for Cost-free Courses Are Made Available to Satisfy the High Demand for Workers in the Digital Area*. Santiago, Fundación Chile. https://fch.cl/en/news/1200-new-openings-for-cost-free-courses-are-made-available-to-satisfy-the-high-demand-for-workers-in-the-digital-area. (Accessed 22 October 2021.)

Howland, K. and Good, J. 2015. Learning to communicate computationally with Flip: a bi-modal programming language for game creation. *Computers and Education,* Vol. 80, pp. 224–40.

ILO. 2020. *Digital Skills and the Future of Work: Challenges and Opportunities in a Post COVID-19 Environment*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

Jackman, J. A., Gentile, D. A., Cho, N.-J. and Park, Y. 2021. Addressing the digital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour,* Vol. 5, No. 5, pp. 542–45.

James, J. 2021. Confronting the scarcity of digital skills among the poor in developing countries. *Development Policy Review,* Vol. 39, No. 2, pp. 324–39.

Law, N., Woo, D., de la Torre, J. and Wong, G. 2018. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 51.)

Lee, N., Beeler Stücklin, S., Lopez Rodriguez, P., El Alaoui Faris, M. and Mukaka, I. 2020. Financial education for HIV-vulnerable youth, orphans, and vulnerable children: a systematic review of outcome evidence. *Campbell Systematic Reviews,* Vol. 16, No. 1, art. 1071.

Martínez-Alcalá, C. I., Rosales-Lagarde, A., Pérez-Pérez, Y. M., Lopez-Noguerola, J. S., Bautista-Díaz, M. L. and Agis-Juarez, R. A. 2021. The effects of COVID-19 on the digital literacy of the elderly: norms for digital inclusion. *Frontiers in Education,* Vol. 6, art. 716025.

Monteiro, L. 2021. *Ecobank Group Partners with Microsoft to Digitally Upskill Africa's SMEs*. London, IBS Intelligence. https://ibsintelligence.com/ibsi-news/ecobank-group-partners-with-microsoft-to-digitally-upskill-africas-smes. (Accessed 25 October 2021.)

Mouza, C., Yang, H., Pan, Y.-C., Ozden, S. Y. and Pollock, L. 2017. Resetting educational technology coursework for pre-service teachers: a computational thinking approach to the development of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Australasian Journal of Educational Technology,* Vol. 33, No. 3, pp. 61–76.

OECD. 2020. *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart About Money?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Reyes, A., Roseth, B. and Vera-Crossio, D. 2021. *Technology, Identification, and Access to Social Programs: Experimental Evidence from Panama*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper 1261.)

Román-González, M., Pérez-González, J.-C. and Jiménez-Fernández, C. 2017. Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. *Computers in Human Behavior,* Vol. 72, pp. 678–91.

Seifert, A. 2020. The digital exclusion of older adults during the COVID-19 pandemic. *Journal of Gerontological Social Work,* Vol. 63, No. 6–7, pp. 674–76.

Seow, P., Looi, C.-K., How, M.-L., Wadhwa, B. and Wu, L.-K. 2019. Educational policy and implementation of computational thinking and programming: case study of Singapore. Kong, S.-C. and Abelson, H. (eds), *Computational Thinking Education*. Singapore, Springer, pp. 345–61.

Smith, B. 2021. Building a more inclusive skills-based economy: the next steps for our global skills initiative. *Official Microsoft Blog,* 20 March. https://blogs.microsoft.com/blog/2021/03/30/building-a-more-inclusive-skills-based-economy-the-next-steps-for-our-global-skills-initiative. (Accessed 22 October 2021.)

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P. and Yadav, A. 2015. Computational thinking in compulsory education: towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies,* Vol. 20, No. 4, pp. 715–28.

World Economic Forum. 2020. *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva, Switzerland, World Economic Forum.

Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S. and Korb, J. 2014. Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education,* Vol. 14, No. 1, art. 5.

Adamson, L. 2020. Language of instruction: a question of disconnected capabilities. *Comparative Education,* Vol. 57, No. 2, pp. 187–205.

Aide et Action Southeast Asia. 2021. *India: COVID-19 Subjecting Children of Seasonal Migrants to Child Labour.* Phnom Penh, Aide et Action. https://seac.aide-et-action.org/india-covid-19-subjecting-children-of-seasonal-migrants-to-child-labour. (Accessed 17 August 2021.)

Amiri, R. and Jackson, A. 2021. *Taliban Attitudes and Policies towards Education.* London, Centre for the Study of Armed Groups, Overseas Development Institute. (Working Paper 601.)

Arjona, A. 2015. Civilian resistance to rebel governance. Arjona, A., Kafsir, N. and Mampilly, Z. (eds), *Rebel Governance in Civil War.* Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 180–202.

Australian Humanitarian Partnership. 2021. *Delivering COVID-safe Education to Rohingya Camps in Bangladesh.* Cox's Bazar, Bangladesh, Australian Humanitarian Partnership.

Bannink-Mbazzi, F., Nalugya, R., Kawesa, E., Nimusiima, C., King, R., Hove, G. v. and Seeley, J. 2021. The impact of COVID-19 measures on children with disabilities and their families in Uganda. *Disability and Society.*

Bhattacharya, L. and Chandrasekhar, S. 2020. *India's Search for Link Language and Progress towards Bilingualism.* Mumbai, India, Indira Gandhi Institute of Development Research. (Working Paper 2020-015.)

Bol, T. 2020. Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands: first results from the LISS Panel. *SocArXiv.*

Branch, A. and Mampilly, Z. C. 2005. Winning the war, but losing the peace? The dilemma of SPLM/A civil administration and the tasks ahead. *Journal of Modern African Studies,* Vol. 43, No. 1, pp. 1–20.

Carter, E., Sabates, R., Rose, P. and Akyeampong, K. 2020. Sustaining literacy from mother tongue instruction in complementary education into official language of instruction in government schools in Ghana. *International Journal of Educational Development,* Vol. 76, art. 102195.

Deng, L. B. 2003. *Education in Southern Sudan: War, Status and Challenges of Achieving Education for All Goals.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Education for All Global Monitoring Report 2003/4.*)

Eurostat. 2014. Child specific material deprivation rate by age (children aged 1 to 15). Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_chmd01/default/table?lang=en. (Accessed 17 August 2021.)

Feroz, E. and Lakanwal, A. R. 2020. In rural Afghanistan, some Taliban gingerly welcome girls schools. *Foreign Policy,* 4 May. https://foreignpolicy.com/2020/05/04/afghanistan-taliban-girls-schools. (Accessed 17 August 2021.)

Ford, K. 2021. *Supporting Vulnerable Adolescent Girls to Continue Their Education Should Be Prioritised in Recovery Plans for Covid-19.* Paris, UNESCO. https://gemreportunesco.wpcomstaging.com/2021/06/18/supporting-vulnerable-adolescent-girls-to-continue-their-education-should-be-prioritised-in-recovery-plans-for-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)

Giustozzi, A. and Franco, C. 2011. *The Battle for the Schools: The Taleban and State Education.* Berlin, Afghanistan Analysts Network. (Thematic Report 08/2011.)

___. 2013. *The Ongoing Battle for the Schools: Uprisings, Negotiations and Taleban Tactics.* Berlin, Afghanistan Analysts Network. (Briefing Paper 02/2013.)

Guio, A.-C., Gordon, D., Marlier, E., Najera, H. and Pomati, M. 2018. Towards an EU measure of child deprivation. *Child Indicators Research,* Vol. 11, No. 3, pp. 835–60.

Halloran, C., Jack, R., Okun, J. C. and Oster, E. 2021. *Pandemic Schooling Mode and Student Test Scores: Evidence from US States.* Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 29497.)

Hannum, E., Liu, R. and Alvarado-Urbina, A. 2017. Evolving approaches to the study of childhood poverty and education. *Comparative Education,* Vol. 53, No. 1, pp. 81–114.

Hattori, H., Cardoso, M. and Ledoux, B. 2017. *Collecting Data on Foundational Learning Skills and Parental Involvement in Education.* New York, UNICEF. (MICS Methodological Paper 5.)

Hiraal Institute. 2018. *The Fighters Factory: Inside Al-Shabab's Education System.* Mogadishu, Hiraal Institute.

Huang, R. and Sullivan, P. L. 2020. Arms for education? External support and rebel social services. *Journal of Peace Research,* Vol. 58, No. 4, pp. 794–808.

Human Rights Watch. 2021. *'Years Don't Wait for Them': Increased Inequalities in Children's Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic.* New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid. (Accessed 17 August 2021.)

Inter-Agency Coordination Lebanon, UNICEF, UNHCR and WFP. 2021. *Vulnerability Assessment of Syrian Refugees in Lebanon: VASyR 2021 Preliminary Findings.* Beirut, Inter-Agency Coordination Lebanon/UNICEF/United Nations High Commissioner for Refugees/World Food Programme.

Jackson, A. 2018. *Life under the Taliban Shadow Government.* London, Overseas Development Institute.

Jackson, A. and Amiri, R. 2019. *Insurgent Bureaucracy: How the Taliban Makes Policy*. Washington, DC, US Institute of Peace. (Peaceworks 153.)

Kasfir, N. 2005. Guerrillas and civilian participation: the National Resistance Army in Uganda, 1981–86. *Journal of Modern African Studies,* Vol. 43, No. 2, pp. 271–96.

Keister, L. 2018. *Income and Wealth Are not Highly Correlated: Here Is Why and What It Means*. Washington, DC, American Sociological Association. www.wipsociology.org/2018/10/29/income-and-wealth-are-not-highly-correlated-here-is-why-and-what-it-means. (Accessed 3 March 2021.)

Kiribati Government. 2016. *Kiribati Development Plan 2016–19*. Tarawa, Government of Kiribati.

Mampilly, Z. C. 2011. *Rebel Rulers: Insurgent Governance and Civilian Life during War*. Ithaca, NY, Cornell University Press.

___. 2021. *Counting School Children Under Rebel Control: Four Case Studies*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Myanmar Ministry of Education. 2020. *Myanmar COVID-19 National Response and Recovery Plan for the Education Sector*. Naypyidaw, Myanmar, Ministry of Education.

NRC. 2005. *Profile of Internal Displacement: Sri Lanka*. Geneva, Switzerland, Global IDP Project, Norwegian Refugee Council.

Okasheh, H. 2020. *Reversing Gains: Brief on the Impact of COVID-19 on Education in Syria*. London, Save the Children.

Orsander, M. and Mendoza, P. 2020. *The Hidden Imapct of COVID-19 on Children and Families with Disabilities*. London, Save the Children.

Outhwaite, L. A., Gulliford, A. and Pitchford, N. J. 2020. Language counts when learning mathematics with interactive apps. *British Journal of Educational Technology,* Vol. 51, No. 6, pp. 2326–39.

Palmer, A. 2020. Rebel schools: the strategic timing of education provision in Afghanistan. New York, Wilf Family Department of Politics, New York University. (Unpublished.)

Pier, L., Christian, M., Tymeson, H. and Meyer, R. H. 2021. *COVID-19 Impacts on Student Learning: Evidence from Interim Assessments in California*. Stanford, Calif., Policy Analysis for California Education.

Schaeffer, K. 2021. *What We Know about Online Learning and the Homework Gap amid the Pandemic*. Washington, DC, Pew Research Center. www.pewresearch.org/fact-tank/2021/10/01/what-we-know-about-online-learning-and-the-homework-gap-amid-the-pandemic. (Accessed 1 November 2021.)

Selvik, K. 2021. Education activism in the Syrian civil war: resisting by persisting. *Comparative Education Review,* Vol. 65, No. 3.

SIL International. 2021. *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Tex., SIL International. www.ethnologue.com. (Accessed 26 April 2021.)

Suffian, M. 2021. Closure of seasonal hostels forces migrant children to work as daily wage laborers, education takes backstage. *India Today*, 26 July. www.indiatoday.in/education-today/news/story/closure-of-seasonal-hostels-migrant-children-work-as-daily-wage-laborers-1832875-2021-07-26. (Accessed 17 August 2021.)

Sutton, H. 2020. COVID-19 disproportionately impacts students with disabilities across all sectors. *Disability Compliance for Higher Education,* Vol. 26, No. 6, p. 9.

Townsend, R., Chmielewska, B., Barratt, I., Kalafat, E., van der Meulen, J., Gurol-Urganci, I., O'Brien, P., Morris, E., Draycott, T., Thangaratinam, S., Le Doare, K., Ladhani, S., von Dadelszen, P., Magee, L. A. and Khalil, A. 2021. Global changes in maternity care provision during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine,* Vol. 37, art. 100947.

UIS. 2018. *SDG Indicator 4.5.2: Recommended Approaches for Measurement*. Montreal, Que., Technical Cooperation Group for SDG 4 Indicators, UNESCO Institute for Statistics. (TCG5/REF/5.)

UNESCO. 2021. *When Schools Shut: Gendered Impacts of COVID-19 School Closures*. Paris, UNESCO.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

UNICEF. 2020a. *Community-based Education Will Reach up to 140,000 Hardest to Reach Children and Those Living in Conflict Zones*. Kabul, UNICEF. www.unicef.org/afghanistan/press-releases/community-based-education-will-reach-140000-hardest-reach-children-and-those-living. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2020b. *COVID-19: Are Children Able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies*. New York, UNICEF.

___. 2021. *Ensuring Equal Access to Education in Future Crises: Findings of the New Remote Learning Readiness Index*. New York, UNICEF.

Viero, A., Barbara, G., Montisci, M., Kustermann, K. and Cattaneo, C. 2021. Violence against women in the Covid-19 pandemic: a review of the literature and a call for shared strategies to tackle health and social emergencies. *Forensic Science International*, Vol. 319, art. 110650.

Wekundah, M. and Trudell, B. 2021. *Measuring Thematic Indicator 4.5.2: Challenges and Alternatives.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

World Bank. 2021. *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning.* Washington, DC, World Bank.

World Bank and IEI. 2021. *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities.* Washington, DC, World Bank/Inclusive Education Initiative.

الفصل 15

A'Hearn, B., Baten, J. and Crayen, D. 2009. Quantifying quantitative literacy: age heaping and the history of human capital. *Journal of Economic History,* Vol. 69, No. 3, pp. 783–808.

Ancker, J. 2020. The COVID-19 pandemic and the power of numbers. *Numeracy,* Vol. 13, No. 2, art. 2.

Apena, T. T. 2021. Sustainability of adult education programmes in Nigeria: a post pandemic threat to national development. *KIU Journal of Education,* Vol. 16, No. 1, pp. 133–40.

Ayyappan, A. 2020. *Ageing Nepal: Basic Literacy Classes for Older Persons.* Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/ageing-nepal-basic-literacy-classes-older-persons. (Accessed 17 August 2021.)

Barakat, B. 2016. Improving adult literacy without improving the literacy of adults? A cross-national cohort analysis. *World Development,* Vol. 87, pp. 242–57.

Baten, J. 2021. *Indirect Survey Estimates of Basic Numeracy among Disadvantaged Groups in sub-Saharan Africa.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Baten, J. and Alexopoulou, K. 2021. Elite violence and elite numeracy in Africa from 1400 CE to 1900 CE. *European Review of Economic History,* art. heab013.

Baten, J. and Hippe, R. 2018. Geography, land inequality and regional numeracy in Europe in historical perspective. *Journal of Economic Growth,* Vol. 23, No. 1, pp. 79–109.

Baten, J. and Juif, D. 2014. A story of large landowners and math skills: inequality and human capital formation in long-run development, 1820–2000. *Journal of Comparative Economics,* Vol. 42, No. 2, pp. 375–401.

Brazil Ministry of Education. 2021. *Resolução No 1, de 28 de Maio de 2021 [Resolution Number 1, of May 28, 2021].* Brasília, Diário Oficial da União.

Chamberlin, S. 2019. *Education as an Individual and Social Support Strategy for Managing HIV Care Adherence in Malawi.* Paper for 2019 Comparative and International Education Society Annual Conference, San Francisco, Calif., 14–18 April.

Crayen, D. and Baten, J. 2010. Global trends in numeracy 1820–1949 and its implications for long-term growth. *Explorations in Economic History,* Vol. 47, No. 1, pp. 82–99.

Das, A., Wadhwa, S., Bansal, T. and Retnakaran, D. 2021. Literacy and response to COVID-19. *Economic and Political Weekly,* Vol. 56, No. 34.

Desjardins, R. 2020. Micro and macro drivers affecting adult literacy proficiency profiles across countries. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 2, pp. 289–340.

Dickerson, A., McIntosh, S. and Valente, C. 2015. Do the maths: an analysis of the gender gap in mathematics in Africa. *Economics of Education Review,* Vol. 46, pp. 1–22.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. and Stammer, C. 2020a. Low literacy in Germany: results from the second German literacy survey. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults,* Vol. 11, No. 1, pp. 127–43.

Grotlüschen, A., Desjardins, R. and Liu, H. 2020b. Literacy and numeracy: global and comparative perspectives. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 2, pp. 127–37.

Hanushek, E. A. and Woessmann, L. 2012. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth,* Vol. 17, No. 4, pp. 267–321.

INEP. 2021. *Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico [Basic Education Census 2020: Technical Summary].* Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Juif, D.-T. and Baten, J. 2013. On the human capital of Inca Indios before and after the Spanish Conquest: was there a 'pre-colonial legacy'? *Explorations in Economic History,* Vol. 50, No. 2, pp. 227–41.

Kalman, J. and Carvajal, E. 2020. *Adult Literacy Programs in the Context of COVID-19: A Regional Snapshot from Latin America and the Caribbean.* Santiago, UNESCO.

Krenzke, T., Mohadjer, L., Li, J., Erciulescu, A., Fay, R., Ren, W., van de Kerckhove, W., Li, L., Rao, J. N. K., Xie, H. and Provasnik, S. 2020. *Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC): State and County Estimation Methodology Report*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, US Department of Education.

Lang, S. 2021. Key factors influencing the maintenance of adult learners' literacy skills levels: a follow-up study of three participant cohorts of the literacy programme in Cambodia. *International Review of Education*, Vol. 67, No. 5, pp. 611–36.

Lilenstein, A. 2018. *Integrating Indicators of Education Quantity and Quality in Six Francophone African Countries*. Stellenbosch, South Africa, Department of Economics, University of Stellenbosch. (Working Paper 09/2018.)

Lopes, H. and McKay, V. 2020. Adult learning and education as a tool to contain pandemics: the COVID-19 experience. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 4, pp. 575–602.

Lotas, S. 2021. The COVID-19 pandemic from an adult literacy practitioner-scholar perspective: where we were, where we are, and where we should be going. *Adult Literacy Education,* Vol. 3, No. 2, pp. 50–54.

NCES. 2020a. *Highlights of the 2017 U.S. PIAAC Results Web Report*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, US Department of Education. https://nces.ed.gov/surveys/piaac/current_results.asp. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2020b. *U.S. Skills Map*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, US Department of Education. https://nces.ed.gov/surveys/piaac/skillsmap. (Accessed 17 August 2021.)

O'Sullivan, K., O'Meara, N., Goos, M. and Conway, P. 2021. How COVID-19 has reinforced the importance of a numerate society. *Irish Educational Studies,* Vol. 40, No. 2, pp. 341–47.

Partners in Health. 2021. *Never Too Late to Learn: Providing Adult Education in Sierra Leone*. Boston, Mass., Partners in Health. www.pih.org/article/never-too-late-learn-providing-adult-education-sierra-leone. (Accessed 20 October 2021.)

Pritchett, L. 2013. *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*. Washington, DC, Center for Global Development.

Reder, S., Gauly, B. and Lechner, C. 2020. Practice makes perfect: practice engagement theory and the development of adult literacy and numeracy proficiency. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 2, pp. 267–88.

Roozenbeek, J., Schneider, C., Dryhurst, S., Kerr, J., Freeman, A., Recchia, G., van der Bles, A. M. and van der Linden, S. 2020. Susceptibility to misinformation about COVID-19 around the world. *Royal Society Open Science,* Vol. 7, No. 10.

Smythe, S., Wilbur, A. and Hunter, E. 2021. Inventive pedagogies and social solidarity: the work of community-based adult educators during COVID-19 in British Columbia, Canada. *International Review of Education,* Vol. 67, No. 1, pp. 9–29.

Tollnek, F. and Baten, J. 2016. Age-heaping-based human capital estimates. Diebolt, C. and Haupert, M. (eds), *Handbook of Cliometrics*. Berlin, Springer, pp. 131–54.

Tollnek, F. and Baten, J. 2017. Farmers at the heart of the 'human capital revolution'? Decomposing the numeracy increase in early modern Europe. *Economic History Review,* Vol. 70, No. 3, pp. 779–809.

UIL. 2020. *Adult Numeracy: Assessment and Development*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (Policy Brief 13.)

UNESCO. 2020a. *Adult Learning and Education and COVID-19*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Note 2.6.)

___. 2020b. *Concept Note: Literacy Teaching and Learning in the COVID-19 Crisis and Beyond - The Role of Educators and Changing Pedagogies*. Paris, UNESCO.

___. 2020c. *Youth and Adult Literacy in the Time of COVID-19: Impacts and Revelations*. Paris, UNESCO. (Background paper for International Literacy Day 2020.)

___. 2021. *Literacy for a Human Centred Recovery: Narrowing the Digital Divide*. Paris, UNESCO. (International Literacy Day 2021 Fact Sheet.)

Zúñiga, M. G., Torres, S. G. and Solano, J. C. 2015. *Directrices Didácticas para la Alfabetización en Costa Rica [Literacy Teaching Guidelines in Costa Rica]*. San José, Faculty of Education, University of Costa Rica/Department of Youth and Adults, Ministry of Education.

الفصل 16

Afghanistan Ministry of Education. 2020. *Alternate Education Service Delivery COVID-19: Emergency Response Plan*. Kabul, Ministry of Education.

Bazaid, A. S., Aldarhami, A., Binsaleh, N. K., Sherwani, S. and Althomali, O. W. 2020. Knowledge and practice of personal protective measures during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in Saudi Arabia. *PloS ONE,* Vol. 15, No. 12.

Biasio, L. R. 2017. Vaccine hesitancy and health literacy. *Human Vaccines and Immunotherapeutics,* Vol. 13, No. 3, pp. 701–02.

Burns, J. 2020. Climate change: schools failing us, say pupils. BBC News, 24 February. www.bbc.com/news/education-51492942. (Accessed 21 June 2021.)

Chang, C. H. 2015. Teaching climate change: a fad or a necessity? *International Research in Geographical and Environmental Education,* Vol. 24, No. 3, pp. 181–83.

Chiba, M., Sustarsic, M., Perriton, S. and Edwards Jr, D. B. 2021. Investigating effective teaching and learning for sustainable development and global citizenship: implications from a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Development,* Vol. 81, art. 102337.

Coan, T. G. and Holman, M. R. 2008. Voting green. *Social Science Quarterly,* Vol. 89, No. 5, pp. 1121–35.

Colombia Ministry of National Education. 2005. *Educar para el Desarrollo Sostenible [Educating for Sustainable Development].* Bogotá, Colombia, Ministry of National Education. www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html. (Accessed 17 August 2021.)

Damian, A. J. and Gallo, J. J. 2020. *Promoting Health Literacy during the COVID-19 Pandemic: A Call to Action for Healthcare Professionals.* Cambridge, Mass., Shorenstein Center on Media, Politics and Public Policy, Harvard Kennedy School. https://misinforeview.hks.harvard.edu/article/promoting-health-literacy-during-the-covid-19-pandemic-a-call-to-action-for-healthcare-professionals. (Accessed 11 October 2021.)

Dietz, T., Shwom, R. L. and Whitley, C. T. 2020. Climate change and society. *Annual Review of Sociology,* Vol. 46, pp. 135–58.

European Commission. 2021. *Education for Environmental Sustainability.* Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/education-for-environmental-sustainability_en. (Accessed 17 August 2021.)

Farge, E. 2021. Vaccine nationalism puts world on brink of 'catastrophic moral failure': WHO chief. Reuters, 18 January. www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-who-idUSKBN29N0TB. (Accessed 11 October 2021.)

International Commission on the Futures of Education. 2020. *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action.* Paris, UNESCO.

IPCC. 2019. *Climate Change and Land: An IPCC Special Report on Climate Change, Desertification, Land Degradation, Sustainable Land Management, Food Security, and Greenhouse Gas Fluxes in Terrestrial Ecosystems.* Geneva, Switzerland, Intergovernmental Panel on Climate Change.

Leone, T. and Brown, L. J. 2020. Timing and determinants of age at menarche in low-income and middle-income countries. *BMJ Global Health,* Vol. 5, No. 12, art. 003689.

Lopes, H. and McKay, V. 2020. Adult learning and education as a tool to contain pandemics: the COVID-19 experience. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 4, pp. 575–602.

Lubell, M., Vedlitz, A., Zahran, S. and Alston, L. T. 2006. Collective action, environmental activism, and air quality policy. *Political Research Quarterly,* Vol. 59, No. 1, pp. 149–60.

Luong, K. T., Maibach, E. and Kotcher, J. 2021. Pew's new global survey of climate change attitudes finds promising trends but deep divides. *The Conversation*, 14 September. https://theconversation.com/pews-new-global-survey-of-climate-change-attitudes-finds-promising-trends-but-deep-divides-167847. (Accessed 14 September 2021.)

Molnar, A. 2021. Health literacy during pandemic and education. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness.*

Mora-Ortiz, J. R. 2015. Los Proyectos Ambientales Escolares: herramientas de gestión ambiental [School Environmental Projects: environmental management tools]. *Revista Bitácora Urbano Territorial,* Vol. 25, No. 2, pp. 67–74.

OECD. 2020. *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Republic of Korea Ministry of Education. 2015. *National Curriculum Framework of Early Childhood Education.* Sejong City, Republic of Korea, Ministry of Education.

RRI. 2018. *A Global Baseline of Carbon Storage in Collective Lands: Indigenous and Local Community Contributions to Climate Change Mitigation.* Washington, DC, Rights and Resources Initiative.

San Diego County Office of Education. 2021. *$2 million in funding to expand health literacy in schools.* San Diego, Calif., San Diego County Office of Education. www.sdcoe.net/news/Pages/2-million-funding-to-expand-health-literacy-in-schools.aspx. (Accessed 28 October 2021.)

Sandoval-Hernandez, A. and Carrasco, D. 2020. *A Measurement Strategy for SDG Thematic Indicators 4.7.4 and 4.7.5 Using International Large Scale Assessments in Education.* Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

SEPN. 2020. *The Monitoring and Evaluation of Climate Change Education (MECCE) Project.* Saskatoon, Sask., Sustainability and Education Policy Framework. https://sepn.ca/mecce. (Accessed 21 June 2021.)

Shashidhara, L. S. 2019. Integrating climate change education across the curriculum. *Resonance,* Vol. 24, No. 9, pp. 1025–28.

Skinner, N. and Bromley, P. 2019. Individual and collective social justice education: comparing emphases on human rights and social movements in textbooks worldwide. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 4, pp. 502–28.

Staton, B. and Hughes, L. 2020. Schools in England could drop some non-core subjects next year. Financial Times, 29 June. www.ft.com/content/f3e98ae9-badb-4ad5-ae3b-0dab037bfd28. (Accessed 11 October 2021.)

Turhan, Z., Dilcen, H. Y. and Dolu, İ. 2021. The mediating role of health literacy on the relationship between health care system distrust and vaccine hesitancy during COVID-19 pandemic. *Current Psychology.*

US Department of Health and Human Services. 2021. *HHS Announces Awardees of $250 Million to Fight COVID-19 and Improve Health Literacy among Racial and Ethnic Minority and Vulnerable Communities.* Washington, DC, Office of Minority Health, Department of Health and Human Services. www.hhs.gov/about/news/2021/06/28/hhs-announces-awardees-of-250-million-to-fight-covid-19-and-improve-health-literacy.html. (Accessed 11 October 2021.)

UIS. 2020. *UNESCO-UNICEF-World Bank Survey on National Education. Responses to COVID-19 School Closures: 1st Iteration.* Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. http://covid19.uis.unesco.org/joint-covid-r1. (Accessed 11 October 2021.)

UNESCO. 2015a. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives.* Paris, UNESCO.

___. 2015b. *Not Just Hot Air: Putting Climate Change Education into Practice.* Paris, UNESCO.

___. 2018. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach.* Paris/Geneva, Switzerland/New York, UNESCO/UNAIDS/UNFPA/UNICEF/UN Women/WHO.

___. 2020. *Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development in Latin America and the Caribbean: 2030 Education Agenda Components in the Curricula of the Countries Participating in Regional Comparative and Explanatory Study (ERCE 2019).* Paris/Santiago, UNESCO/OREALC/UNESCO Santiago.

___. 2021a. *2003 Convention Periodic Reporting: Online Form Adapted to the Overall Results Framework.* Paris, UNESCO. https://ich.unesco.org/en/perioding-reporting-ich-10-2020-01081?edit_form=764#1. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021b. *The Journey towards Comprehensive Sexuality Education: Global Status Report – Highlights.* Paris, UNESCO.

___. 2021c. *Learn for Our Planet: A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education.* Paris, UNESCO.

UNESCO and UNFCCC. 2016. *Action for Climate Empowerment: Guidelines for Accelerating Solutions through Education, Training and Public Awareness.* Paris/Bonn, Germany, UNESCO/UN Framework Convention on Climate Change Secretariat.

United Nations. 2020. *COVID-19: UN Counters Pandemic-related Hate and Xenophobia.* New York, United Nations. www.un.org/fr/node/71022. (Accessed 28 October 2021.)

World Economic Forum. 2020. *Toward a More Sustainable World: A Global Study of Public Opinion.* Cologny, Switzerland, SAP + Qualtrics. www.weforum.org/about/a-global-study-of-public-opinion-davos-2020. (Accessed 22 June 2021.)

Zelenika, I., Moreau, T., Lane, O. and Zhao, J. 2018. Sustainability education in a botanical garden promotes environmental knowledge, attitudes and willingness to act. *Environmental Education Research,* Vol. 24, No. 11, pp. 1581–96.

الفصل 17

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. and Longobardi, S. 2021. What school factors are associated with the success of socio-economically disadvantaged students? An empirical investigation using PISA data. *Social Indicators Research*, Vol. 157, No.2, pp. 749–81.

AMF. 2018. *Enquête 2018: Les temps périscolaires après les réformes successives [2018 Survey: extracurricular schedule after successive reforms].* Paris, Association des Maires de France et des Présidents d'Intercommunalité.

ANGOP. 2021. *Aulas no ensino primário podem retomar a 10 de fevereiro [Primary school classes can resume on February 10].* Agência Angola Press, 11 January. www.angop.ao/noticias/educacao/aulas-no-ensino-primario-retorna-em-fevereiro. (Accessed 23 April 2021.)

Asanati, K., Voden, L. and Majeed, A. 2021. Healthier schools during the COVID-19 pandemic: ventilation, testing and vaccination. *Journal of the Royal Society of Medicine,* Vol. 114, No. 4, pp. 160–63.

Ashong-Katai, L. N. D. 2013. Abolition of the double shift system of schooling in Ghana: policy and its implementation in public basic schools. MPhil thesis in Comparative and International Education, University of Oslo. (Unpublished.)

Barrett, P., Treves, A., Shmis, T. and Ambasz, D. 2019. *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence.* Washington, DC, World Bank.

Barshay, J. 2021. Could more time in school help students after the pandemic? The Hechinger Report, 24 May. https://hechingerreport.org/proof-points-could-more-time-in-school-help-students-after-the-pandemic. (Accessed 27 March 2021.)

BBC. 2019. *Bhutan profile: Media*. London, BBC. www.bbc.com/news/world-south-asia-12484025. (Accessed 23 April 2021.)
Brahmanandam, T. T. and Bosu Babu, T. 2016. Educational status among the scheduled tribes: issues and challenges. *NEHU Journal,* Vol. XIV, No. 2, pp. 69–85.
Burke, K. J. and Segall, A. 2011. Christianity and its legacy in education. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 43, No. 5, pp. 631–58.
Burns, M., Santally, M. I., Halkhoree, R., Sungkur, K. R., Juggurnath, B. and Rajabalee, Y. B. 2019. *Information and Communication Technologies in Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Policies, Practices, Trends, and Recommendations*. Toronto, Ont., Mastercard Foundation. (Background paper for *Secondary Education in Africa: Preparing Youth for the Future of Work*.)
Carrell, S. E., Maghakian, T. and West, J. E. 2011. A's from Zzzz's? The causal effect of school start time on the academic achievement of adolescents. *American Economic Journal: Economic Policy,* Vol. 3, No. 3, pp. 62–81.
CDC and WHO. 2017. *GSHS Questionnaire*. Atlanta, Ga./Geneva, Switzerland, Centres for Disease Control and Prevention/World Health Organization. www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/surveillance/systems-tools/global-school-based-student-health-survey/questionnaire. (Accessed 17 August 2021.)
Chan, N. Y., Zhang, J., Yu, M. W. M., Lam, S. P., Li, S. X., Kong, A. P. S., Li, A. M. and Wing, Y. K. 2017. Impact of a modest delay in school start time in Hong Kong school adolescents. *Sleep Medicine,* Vol. 30, pp. 164–70.
Côte d'Ivoire Government. 2017. *Plan Sectoriel Education/Formation 2016–2025 [Education/Training Sector Plan 2016–2025]*. Abidjan, Ministry of Education, Technical Education and Professional Training/Ministry of Higher Education/Scientific Research Task Force.
Dhital, R. P., Ito, T., Kaneko, S., Komatsu, S. and Yoshida, Y. 2021. Household access to water and education for girls: the case of villages in hilly and mountainous areas of Nepal. *Oxford Development Studies*.
Duchini, E. and Effenterre, C. V. 2017. *La réforme des rhythmes scolaires: un révelateur des inégalités présentes sur le marché du travail? [The Reform of School Calendars: A Revelation of the Inequalities Present on the Labor Market?]*. Paris, Institut des Politiques Publiques. (Les notes de l'IPP 26.)
End Corporal Punishment. 2021a. *Legality of Corporal Punishment Worldwide*. New York, Global Partnership to End Violence Against Children. https://endcorporalpunishment.org/global-progress/global-table-of-legality. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021b. *Reports on Every State and Territory*. New York, Global Partnership to End Violence Against Children. https://endcorporalpunishment.org/reports-on-every-state-and-territory. (Accessed 17 August 2021.)
European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *The Organisation of School Time in Europe: Primary and General Secondary Education – 2019/20*. Luxembourg, European Commission/EACEA/Eurydice. (Eurydice Facts and Figures.)
___. 2020. *The Organisation of School Time in Europe: Primary and General Secondary Education – 2020/21*. Luxembourg, European Commission/EACEA/Eurydice. (Eurydice Facts and Figures.)
Filardo, M. 2016. *State of Our Schools: America's K–12 Facilities*. Washington, DC, 21st Century School Fund.
Finnie, R. K. C., Peng, Y., Hahn, R. A., Johnson, R. L., Fielding, J. E., Truman, B. I., Muntaner, C., Fullilove, M. T., Zhang, X. and the Community Preventive Services Task Force. 2019. Examining the effectiveness of year-round school calendars on improving educational attainment outcomes within the context of advancement of health equity: a community guide systematic review. *Journal of Public Health Management and Practice,* Vol. 25, No. 6, pp. 590–94.
Fischel, W. A. 2006. 'Will I see you in September?' An economic explanation for the standard school calendar. *Journal of Urban Economics,* Vol. 59, No. 2, pp. 236–51.
Fricchione, M. J., Seo, J. Y. and Arwady, M. A. 2021. Data-driven reopening of urban public education through Chicago's tracking of COVID-19 school transmission. *Journal of Public Health Management and Practice,* Vol. 27, No. 3, pp. 229–32.
GCPEA. 2021. *Safe Schools Declaration Endorsements*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack. https://ssd.protectingeducation.org/endorsement. (Accessed 13 October 2021.)
Gomes, C. A. T. and Duarte, M. R. T. 2017. School infrastructure and socioeconomic status in Brazil. *Sociology and Anthropology,* Vol. 5, No. 7, pp. 522–32.
Haapala, E. A., Väistö, J., Lintu, N., Westgate, K., Ekelund, U., Poikkeus, A.-M., Brage, S. and Lakka, T. A. 2017. Physical activity and sedentary time in relation to academic achievement in children. *Journal of Science and Medicine in Sport,* Vol. 20, No. 6, pp. 583–89.
Harris, J. 2018. Our schools are broke – so why aren't we talking about it? *The Guardian*, 1 June. www.theguardian.com/commentisfree/2018/jun/01/schools-broke-class-sizes-teachers-brexit. (Accessed 17 August 2021.)
Hazell, W. 2021. Education catch-up: longer school day, more tutoring and better teaching 'three pillars' of recovery plan. *iNews*, 10 May. https://inews.co.uk/news/education/education-catch-up-longer-school-day-tutoring-better-teaching-recovery-plan-994579. (Accessed 5 March 2021.)

Huaman, E. S. 2020. Small indigenous schools: indigenous resurgence and education in the Americas. *Anthropology and Education Quarterly,* Vol. 51, No. 3, pp. 262–81.

Huang, Z., Huang, J., Gu, Q., Du, P., Liang, H. and Dong, Q. 2020. Optimal temperature zone for the dispersal of COVID-19. *Science of the Total Environment,* Vol. 736, art. 139487.

Inchley, J., Currie, D., Cosma, A. and Samdal, O. 2018. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study Protocol: Background, Methodology and Mandatory Items for the 2017/18 Survey.* St Andrews, UK, Child and Adolescent Health Research Unit.

Ito, S. and Shonchoy, A. S. 2020. *Seasonality, Academic Calendar and School Drop-outs in Developing Countries.* Miami, Fla., Florida International University. (Department of Economics Working Paper 2013.)

Joint Monitoring Programme. 2020. *Progress on Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Special Focus on COVID-19.* New York, WHO/UNICEF Joint Monitoring Programme for Water Supply, Sanitation and Hygiene.

Kadari-Ovadia, S. 2020. Israeli Treasury favors moving to a five-day school week. Haaretz, 6 February. www.haaretz.com/israel-news/.premium-israeli-treasury-favors-moving-to-a-five-day-school-week-1.8500729. (Accessed 27 April 2021.)

Kapit, A., Marston, J. and Tsolakis, M. 2021. *Toolkit for Collecting and Analyzing Data on Attacks on Education.* New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.

Kelley, P., Lockley, S. W., Foster, R. G. and Kelley, J. 2015. Synchronizing education to adolescent biology: 'Let teens sleep, start school later'. *Learning, Media and Technology,* Vol. 40, No. 2, pp. 210–26.

Kelley, P., Lockley, S. W., Kelley, J. and Evans, M. D. R. 2017. Is 8:30 a.m. still too early to start school? A 10:00 a.m. school start time improves health and performance of students aged 13–16. *Frontiers in Human Neuroscience,* Vol. 11, art. 588.

Kenya Ministry of Education. 2018. *2019 Term Dates for Schools and Colleges.* Nairobi, Ministry of Education.

Kirby, M., Maggi, S. and D'Angiulli, A. 2011. School start times and the sleep-wake cycle of adolescents: a review and critical evaluation of available evidence. *Educational Researcher,* Vol. 40, No. 2, pp. 56–61.

Klein, R. 2021. While learning online, many students received a surprising pandemic respite from cyberbullying. *The Hechinger Report*, 30 September. https://hechingerreport.org/while-learning-online-many-students-received-a-surprising-pandemic-respite-from-cyberbullying. (Accessed 13 October 2021.)

Lavy, V. 2015. Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal,* Vol. 125, No. 588, pp. F397–F424.

Maiti, A. 2021. Effect of corporal punishment on young children's educational outcomes. *Education Economics,* Vol. 29, No. 4, pp. 411–23.

McMurrer, J. 2007. *Choices, Changes, and Challenges: Curriculum and Instruction in the NCLB Era.* Washington, DC, Center on Education Policy.

Melker, S. and Weber, S. 2014. Agrarian roots? Think again. Debunking the myth of summer vacation's origins. Public Broadcasting Service, 7 September. www.pbs.org/newshour/education/debunking-myth-summer-vacation. (Accessed 28 April 2021.)

Nakale, A. 2020. Double session school system returns. New Era, 7 June https://neweralive.na/posts/double-session-school-system-returns. (Accessed 28 April 2021.)

OECD. 2018. *TALIS 2018 data.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm. (Accessed 19 July 2021.)

___. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2021. *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Ontario Ministry of Education. 2019. *School Facility Condition Index.* Toronto, Ont., Ministry of Education. www.edu.gov.on.ca/eng/parents/fci.html. (Accessed 17 August 2021.)

Parente, C. d. M. D. 2020. Multiple-shift schooling: international context and the Brazilian case. *Revista Tempos e Espaços em Educação,* Vol. 13, No. 32, pp. 1–20.

Park, S., Choi, Y., Song, D. and Kim, E. K. 2021. Natural ventilation strategy and related issues to prevent coronavirus disease 2019 (COVID-19) airborne transmission in a school building. *Science of the Total Environment,* Vol. 789, art. 147764.

Peek, L. 2018. America's deathtrap schools. *The New York Times*, 7 April. www.nytimes.com/2018/04/07/opinion/sunday/americas-deathtrap-schools.html. (Accessed 17 August 2021.)

Pulkkinen, L. 2021. America's schools are crumbling. Fixing them could save lives (and the planet). *The Hechinger Report*, 28 June. https://hechingerreport.org/americas-schools-are-crumbling-fixing-them-could-save-lives-and-the-planet. (Accessed 17 August 2021.)

Rasmeni, M. 2017. No more platoon schools: Namport commits more funding for classrooms. *Namibia Economist*, 10 August. https://economist.com.na/27191/education/no-more-platoon-schools-namport-commits-more-funding-for-classrooms. (Accessed 28 April 2021.)

Razzaque, M. A. 2020. *Graduation of Bhutan from the Group of Least Developed Countries: Potential Implications and Policy Imperatives.* Bangkok, UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. (Macroeconomic Policy and Financing for Development Division Working Paper 20/04.)

Roberts, L. W. 2009. Measuring school facility conditions: an illustration of the importance of purpose. *Journal of Educational Administration,* Vol. 47, No. 3, pp. 368–80.

Rwanda Ministry of Education. 2016. *ICT in Education Policy.* Kigali, Ministry of Education.

Sachgau, O. 2016. $15 billion needed to fix Ontario schools. *Toronto Star*, 26 August. www.thestar.com/news/gta/2016/08/26/15-billion-needed-to-fix-ontario-schools.html. (Accessed 17 August 2021.)

Sedgwick, J. 2018. 25-year-old textbooks and holes in the ceiling: inside America's public schools. *The New York Times*, 16 April. www.nytimes.com/2018/04/16/reader-center/us-public-schools-conditions.html. (Accessed 17 August 2021.)

Shure, N. 2019. School hours and maternal labor supply. *Kyklos,* Vol. 72, No. 1, pp. 118–51.

Stadt Wien. 2021. *Wien etabliert 'Alles gurgelt!' an Schulen [Vienna implements 'Everyone gargles!' at school].* Vienna, Municipal Government. www.wien.gv.at/presse/2021/08/27/wien-etabliert-alles-gurgelt-an-schulen. (Accessed 12 October 2021.)

Sujatha, K. 2002. Education among scheduled tribes. Govinda, R. (ed.), *India Education Report: A Profile of Basic Education.* New Delhi, Oxford University Press.

Uganda Ministry of Education and Sports. 2018. *Schools' and Other Institutions' Calendar 2019.* Kampala, Ministry of Education and Sports.

UIS. 2020. *SDG Indicator 4.A.2 (School Bullying): Methodological Note.* Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Technical Cooperation Group WG/GAML/10.)

UNESCO. 2019. *Qualidade da Infraestrutura das Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Brasil: Indicadores com Dados Públicos e Tendências de 2013, 2015 e 2017 [Infrastructure Quality of Public Elementary Schools in Brazil: Indicators with Public Data and Trends for 2013, 2015 and 2017].* Brasília, UNESCO.

___. 2021. *COVID-19 Response: Health, Safety and Resurgence Protocols – Ensuring Safe School Reopening, Operation and Resurgence Planning.* Paris, UNESCO.

UNESCO, UNICEF and World Bank. 2020. *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19.* Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic.* Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

US Government Accountability Office. 2020. *K–12 Education: School Districts Frequently Identified Multiple Building Systems Needing Updates or Replacement.* Washington, DC, Government Accountability Office. (GAO-20-494.)

von Hippel, P. T. 2020. *What Does Research Say about Staggered School Calendars?* Los Angeles, Calif., Center on Education Policy, Equity and Governance. (The Answer Lab.)

von Hippel, P. T. and Hamrock, C. 2019. Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science,* Vol. 6, pp. 43–80.

Wickman, F. 2011. School's out forever. *Slate*, 2 September. https://slate.com/news-and-politics/2011/09/if-you-go-to-school-on-the-equator-when-does-your-summer-vacation-end.html. (Accessed 28 April 2021.)

Woessmann, L. 2016. The importance of school systems: evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 30, No. 3, pp. 3–32.

Yeşil Dağlı, Ü. 2019. Effect of increased instructional time on student achievement. *Educational Review,* Vol. 71, No. 4, pp. 501–17.

Zavacky, F. and Michael, S. L. 2017. Keeping recess in schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance,* Vol. 88, No. 5, pp. 46–53.

الفصل 18

Anadolu Agency. 2021. Rwandan students to learn Turkish with Yunus Emre Institute. *Daily Sabah*, 20 April. www.dailysabah.com/turkey/education/rwandan-students-to-learn-turkish-with-yunus-emre-institute. (Accessed 17 August 2021.)

Baecher, L. (ed.). 2021. *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers: Transformative Learning on a Global Scale.* New York, Routledge.

Bilecen, B. 2020. Commentary: COVID-19 pandemic and higher education – international mobility and students' social protection. *International Migration,* Vol. 58, No. 4, pp. 263–66.

Campbell, A. C. and Baxter, A. R. 2019. Exploring the attributes and practices of alumni associations that advance social change. *International Journal of Educational Development,* Vol. 66, pp. 164–72.

Campbell, A. C., Kelly-Weber, E. and Lavallee, C. 2021. University teaching and citizenship education as sustainable development in Ghana and Nigeria: insight from international scholarship program alumni. *Higher Education,* Vol. 81, No. 1, pp. 129–44.

Campbell, A. C. and Lavallee, C. A. 2020. A community of practice for social justice: examining the case of an international scholarship alumni association in Ghana. *Journal of Studies in International Education,* Vol. 24, No. 4, pp. 409–23.

Campbell, A. C. and Neff, E. 2020. A systematic review of international higher education scholarships for students from the Global South. *Review of Educational Research,* Vol. 90, No. 6, pp. 824–61.

Caravatti, M.-L., Lederer, S. M., Lupico, A. and Van Meter, N. 2014. *Getting Teacher Migration and Mobility Right.* Brussels, Education International.

Chankseliani, M. 2018. The politics of student mobility: links between outbound student flows and the democratic development of post-Soviet Eurasia. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 281–88.

Chen, C., Bernard, A., Rylee, R. and Abel, G. 2021. Brain circulation: the educational profile of return migrants. *Population Research and Policy Review.*

China Scholarship Council. 2020. *Introduction to Chinese Government Scholarships.* Beijing, Study in China. www.campuschina.org/content/details3_74776.html. (Accessed 5 March 2021.)

Development Initiatives. 2020. *Global Humanitarian Assistance Report 2020.* Bristol, UK, Development Initiatives.

Di Maria, D. L. 2020. US colleges report a 43% decline in new international student enrollment, and not just because of the pandemic. *The Conversation*, 19 November. https://theconversation.com/us-colleges-report-a-43-decline-in-new-international-student-enrollment-and-not-just-because-of-the-pandemic-149885. (Accessed 17 August 2021.)

Dong, L. and Chapman, D. W. 2008. The Chinese Government Scholarship Program: an effective form of foreign assistance? *International Review of Education,* Vol. 54, No. 2, pp. 155–73.

European Commission. 2017. *Erasmus+: School education staff mobility – The benefits.* Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/school-education-staff-mobility-benefits_en. (Accessed 7 July 2021.)

Finnish National Agency for Education. 2020. *Impact of COVID-19 on Higher Education Student Mobility in Finland.* Helsinki, Finnish National Agency for Education. www.oph.fi/en/news/2020/impact-covid-19-higher-education-student-mobility-finland. (Accessed 17 August 2021.)

GIZ. 2020. *Alumniportal Deutschland.* Bonn, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. www.giz.de/en/worldwide/30728.html. (Accessed 17 August 2021.)

Ha, W., Lu, K. and Wo, B. 2020. Do Chinese government foreign student scholarships target natural resources in Africa? *Higher Education Policy,* Vol. 33, No. 3, pp. 479–509.

Hoffmann, B., Pedroza, L. and Palop-García, P. 2017. *Emigrant Policies Index (EMIX) Dataset.* Hamburg, German Institute of Global and Area Studies. https://data.gesis.org/sharing/#!Detail/10.7802/1499. (Accessed 17 August 2021.)

IIE. 2020. *Assisting International Students in the COVID-19 Crisis.* New York, Institute of International Education. www.iie.org/en/Donate/Where-to-give/IIE-Emergency-Student-Fund/IIE-COVID-19-Response. (Accessed 17 August 2021.)

Iyevlyev, O. 2018. Professional pedagogical mobility of educators in the European context. *Comparative Professional Pedagogy,* Vol. 8, No. 3, pp. 57–63.

Jaritz, G. 2011. Developing a culture of (inter)national mobility in initial teacher training: expectations, limitations and ways forward. Goetz, T., Jaritz, G. and Oser, F. (eds), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education.* Rotterdam, SensePublishers, pp. 7–24.

Jing, C. 2020. BRICS students education in China from 2010 to 2018: development, problems and recommendations. *Conjuntura Austral,* Vol. 11, No. 53, pp. 67–91.

Lei, J., Xiao, L. and Li, B. 2021. African students' motivations for studying in China's higher education. *Asia Pacific Education Review,* Vol. 22, No. 2, pp. 319–32.

Marginson, S. 2020. Global HE as we know it has forever changed. *Times Higher Education*, 26 March. www.timeshighereducation.com/blog/global-he-we-know-it-has-forever-changed. (Accessed 17 August 2021.)

Martel, M. 2017. Tracing the spark that lights a flame: a review of methodologies to measure the outcomes of international scholarships. Dassin, J. R., Marsh, R. R. and Mawer, M. (eds), *International Scholarships in Higher Education: Pathways to Social Change.* Cham, Switzerland, Springer, pp. 281–304.

Mawer, M. 2018. Magnitudes of impact: a three-level review of evidence from scholarship evaluation. Dassin, J. R., Marsh, R. R. and Mawer, M. (eds), *International Scholarships in Higher Education: Pathways to Social Change*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 257–80.

Mercado, S. 2020. International student mobility and the impact of the pandemic. AACSB Insights for Everyone, 11 June. https://www.aacsb.edu/insights/articles/2020/06/covid-19-and-the-future-of-international-student-mobility. (Accessed 17 August 2021.)

Mitchell, C. 2021. Erdogan's ambition drives Turkey's Africa surge. African Business, 17 March. https://african.business/2021/03/trade-investment/erdogans-ambition-drives-turkeys-africa-surge. (Accessed 17 August 2021.)

Mulvey, B. 2021. 'Decentring' international student mobility: the case of African student migrants in China. *Population, Space and Place*, Vol. 27, No. 3, art. 2393.

Odhiambo, W. 2020. Sport scholarship students suffer under Covid-19 lockdown. *University World News*, 11 June. www.universityworldnews.com/post.php?story=20200609072143783. (Accessed 17 August 2021.)

OECD. 2018. *TALIS 2018 data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm. (Accessed 19 July 2021.)

___. 2020a. Share of international, foreign and all students enrolled by field of education. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/index.aspx/Images/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_MOBILES_FIELDS. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2020b. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pedroza, L. and Palop-García, P. 2017. Diaspora policies in comparison: an application of the Emigrant Policies Index (EMIX) for the Latin American and Caribbean region. *Political Geography*, Vol. 60, pp. 165–78.

Peters, M. A., Hollings, S., Zhanga, M., Quainoo, E. A., Wang, H., Huang, Y., Zhou, S., Laimeche, A., Omary Chunga, J., Ren, Z., Ogunniran, M. O., Khomera, S. W., Zheng, W., Xu, R., Mou, C. and Green, B. 2021. The changing map of international student mobility. *Access: Contemporary Issues in Education*, Vol. 41, No. 1, pp. 7–28.

Princewill, N. 2021. Anger over UK quarantine rules for fully vaccinated travelers from India and many African countries. CNN, 2 October. https://edition.cnn.com/travel/article/covishield-vaccine-countries-travel-cmd-intl/index.html. (Accessed 13 October 2021.)

Ragazzi, F. 2014. A comparative analysis of diaspora policies. *Political Geography*, Vol. 41, pp. 74–89.

Rose, A. J. and Cooper-Duffy, K. 2021. Implementation of an interprofessional study abroad experience in Botswana for special educators and speech-language pathologists. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers: Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 146–65.

Shields, R. 2021. *Social Network Analysis Perspectives on Bilateral Scholarship Aid Flows*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Shields, R. and Menashy, F. 2019. The network of bilateral aid to education 2005–2015. *International Journal of Educational Development*, Vol. 64, pp. 74–80.

Tripp, L. O., Love, A., Barry, N., Thomas, C. M. and Russell, J. 2021. A qualitative analysis of teacher candidates' study abroad experiences in Malawi. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 129–45.

Turkey Ministry of Culture and Tourism. 2021. *Türkiye Burslari [Turkish Bursaries]*. Ankara, Ministry of Culture and Tourism. https://turkiyeburslari.gov.tr. (Accessed 17 August 2021.)

Turkish Cooperation and Coordination Agency. 2020. *Turkish Development Assistance Report 2019*. Ankara, Turkish Cooperation and Coordination Agency.

University of Oklahoma. 2020. *International Student Pandemic Scholarship*. Norman, Okla., University of Oklahoma. www.ou.edu/cis/scholarships/international-students/international-student-pandemic-scholarship. (Accessed 17 August 2021.)

Ünveren, B. 2021. Turkey seeks to strengthen Africa relations with 'benevolence'. *Deutsche Welle*, 4 February. www.dw.com/en/turkey-seeks-to-strengthen-africa-relations-with-benevolence/a-56452857. (Accessed 17 August 2021.)

Vasilopoulos, G. and Romero, G. 2021. Post-method design for an English language teacher-training study abroad program: from western China to Canada. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 81–96.

Vögtle, E. M. 2019. *What Deters Students of Education and Teacher Training from Enrolment Abroad?* Warsaw, Eurostudent. (Intelligence Brief 2.)

Waters, J. 2021. *COVID-19 and International Student Mobility: Some Reflections*. London, London School of Economics. https://blogs.lse.ac.uk/seac/2021/01/05/covid-19-and-international-student-mobility-some-reflections. (Accessed 17 August 2021.)

Witt, A. and Liu, W. 2021. Transforming teacher preparation for global readiness: scaling up education abroad. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 31–43.

Woodland, R. H. 2021. Design principles for international teacher study abroad programs: the case of the Instructional Leadership Institute for Pakistani Educators (ILIPE). Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 71–80.

Yıldırım, S., Bostancı, S. H., Yıldırım, D. Ç. and Erdoğan, F. 2021. Rethinking mobility of international university students during COVID-19 pandemic. *Higher Education Evaluation and Development,* Vol. 15, No. 2, pp. 98–113.

الفصل 19

ADEA, AU/CIEFFA and APHRC. 2021. *School Reopening in Africa during the COVID-19 Pandemic*. Abidjan, Association for the Development of Education in Africa/African Union International Centre for Girls' and Women's Education in Africa/African Population and Health Research Center.

Bastian, K. and Crittenden Fuller, S. 2021. *Four Key Lessons on Teacher and Principal Attrition during the Pandemic*. Raleigh, NC, EducationNC. www.ednc.org/perspective-four-key-lessons-on-teacher-and-principal-attrition-during-the-pandemic. (Accessed 17 August 2021.)

Blackley, S., Wilson, S., Sheffield, R., Murcia, K., Brown, P., Tang, K.-S., Cooper, M. and Williams, J. 2021. How have COVID-19-related changes to tuition modes impacted face-to-face initial teacher education students? *Issues in Educational Research,* Vol. 31, No. 2, pp. 421–39.

Bobba, M., Ederer, T., Leon-Ciliotta, G., Neilson, C. A. and Nieddu, M. 2021. *Teacher Compensation and Structural Inequality: Evidence from Centralized Teacher School Choice in Peru*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 14581.)

Campanini, M. 2019. *The Out-of-field Teaching Phenomenon*. Sydney, Independent Education Union of Australia. http://publications.ieu.asn.au/2019-september-ie/articles4/teaching-phenomenon. (Accessed 17 August 2021.)

Carver-Thomas, D., Leung, M. and Burns, D. 2021. *California Teachers and COVID-19: How the Pandemic is Impacting the Teacher Workforce*. Palo Alto, Calif., Learning Policy Institute.

Cheung, E. 2021. Coronavirus: Hong Kong looks at making unvaccinated teachers undergo regular COVID-19 testing. *South China Morning Post*, 3 July. www.scmp.com/news/hong-kong/health-environment/article/3139711/coronavirus-hong-kong-looks-making-unvaccinated. (Accessed 15 October 2021.)

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. and Vigdor, J. L. 2010. Teacher credentials and student achievement in high school: a cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources,* Vol. 45, No. 3, pp. 655–81.

Darling-Hammond, L. and Hyler, M. E. 2020. Preparing educators for the time of COVID… and beyond. *European Journal of Teacher Education,* Vol. 43, No. 4, pp. 457–65.

De Neve, D. and Devos, G. 2017. How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching,* Vol. 23, No. 3, pp. 262–83.

du Plessis, A. E., Gillies, R. M. and Carroll, A. 2014. Out-of-field teaching and professional development: a transnational investigation across Australia and South Africa. *International Journal of Educational Research,* Vol. 66, pp. 90–102.

Dzehtsiarou, K. 2021. Compulsory vaccination: what does human rights law say? *The Conversation*, 14 September. https://theconversation.com/compulsory-vaccination-what-does-human-rights-law-say-167735. (Accessed 15 October 2021.)

European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe: 2017/18*. Brussels, European Commission/EACEA/Eurydice. (Eurydice Facts and Figures.)

Evans, D. K., Yuan, F. and Filmer, D. 2021. *Teacher Pay in Africa: Evidence from 15 Countries*. Washington, DC, Center for Global Development. (CGD Working Paper 538.)

Funani, Y. 2021. Eastern Cape recruiting teachers ahead of reopening of schools. SABC News, 3 February. www.sabcnews.com/sabcnews/eastern-cape-recruiting-teachers-ahead-of-reopening-of-schools. (Accessed 17 August 2021.)

Goldberg, E. 2021. As pandemic upends teaching, fewer students want to pursue it. *The New York Times*, 27 March. www.nytimes.com/2021/03/27/us/covid-school-teaching.html. (Accessed 14 October 2021.)

Goos, M., Hannigan, A., O'Donoghue, J. and Ní Ríordáin, M. 2019. *Building Teacher Knowledge for Quality Mathematics Education in Ireland*. Limerick, Ireland, University of Limerick.

Handebo, S., Wolde, M., Shitu, K. and Kassie, A. 2021. Determinant of intention to receive COVID-19 vaccine among school teachers in Gondar city, northwest Ethiopia. *PLoS ONE,* Vol. 16, No. 6.

IEA. 2019. *Trends in International Mathematics and Science Study.* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

INEP. 2019. *Microdados do Censo da Educação Superior [Microdata of the Higher Education Census].* Brasilia, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. (Accessed 17 August 2021.)

Karamperidou, D., Brossard, M., Peirolo, S. and Richardson, D. 2020. *Time to Teach: Teacher Attendance and Time on Task in Eastern and Southern Africa.* Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti.

Kenny, J., Hobbs, L. and Whannell, R. 2020. Designing professional development for teachers teaching out-of-field. *Professional Development in Education,* Vol. 46, No. 3, pp. 500–15.

König, J., Jäger-Biela, D. J. and Glutsch, N. 2020. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education,* Vol. 43, No. 4, pp. 608–22.

Maxwell, L. A. 2021. We feel your grief: remembering the 1,000 plus educators who've died of COVID-19. *Education Week*, 3 September. www.edweek.org/teaching-learning/we-feel-your-grief-remembering-the-1-000-plus-educators-whove-died-of-covid-19/2021/09. (Accessed 14 October 2021.)

Mwesigwa, A. 2021. 'I'll never go back': Uganda's schools at risk as teachers find new work during COVID. The Guardian, 30 September. www.theguardian.com/global-development/2021/sep/30/ill-never-go-back-ugandas-schools-at-risk-as-teachers-find-new-work-during-covid. (Accessed 14 October 2021.)

Napier, J. B., Luft, J. A. and Singh, H. 2020. In the classrooms of newly hired secondary science teachers: the consequences of teaching in-field or out-of-field. *Journal of Science Teacher Education,* Vol. 31, No. 7, pp. 802–20.

Ndaba, B. 2021. Angie Motshekga: 1 650 teachers have died of COVID-19 between March 2020 and February 2021. IOL, 24 July. www.iol.co.za/news/politics/angie-motshekga-1-650-teachers-have-died-of-covid-19-between-march-2020-and-february-2021-ff1beb76-4827-44be-bb08-90c9f03fb6ea. (Accessed 14 October 2021.)

New South Wales Government. 2021. *Vaccination Requirements for School Sites.* Sydney, Australia, Government of New South Wales. https://education.nsw.gov.au/covid-19/advice-for-families/vaccination-requirements-for-school-sites. (Accessed 15 October 2021.)

New Zealand Government. 2021. *Education Sector Vaccinations.* Wellington, Government of New Zealand. https://covid19.govt.nz/covid-19-vaccines/vaccinations-and-work/mandatory-vaccinations-for-workers/education-sector-vaccinations. (Accessed 15 October 2021.)

OECD. 2018. *TALIS 2018 Data.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm. (Accessed 19 July 2021.)

Owen, S. 2014. Teacher professional learning communities: going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning,* Vol. 54, No. 2, pp. 54–77.

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E. and Arancibia, V. 2018. *Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice.* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 8572.)

Porsch, R. and Whannell, R. 2019. Out-of-field teaching affecting students and learning: what is known and unknown. Hobbs, L. and Törner, G. (eds), *Examining the Phenomenon of 'Teaching Out-of-field': International Perspectives on Teaching as a Non-specialist.* Singapore, Springer, pp. 175–91.

Pota, V., Hennessy, S., Koomar, S., Kreimeia, A., Zubairi, A., Aerts, C. and Gault, C. 2021. *Turning to Technology: A Global Survey of Teachers' Responses to the Covid-19 Pandemic.* London, T4 Education/EdTech Hub.

Price, A., Vale, C., Porsch, R., Rahayu, E., Faulkner, F., Ríordáin, M. N., Crisan, C. and Luft, J. A. 2019. Teaching out-of-field internationally. Hobbs, L. and Törner, G. (eds), *Examining the Phenomenon of 'Teaching Out-of-field': International Perspectives on Teaching as a Non-specialist.* Singapore, Springer, pp. 53–83.

Prince, G. and O'Connor, M. 2018. *Crunching the Numbers of Out-of-field Teaching.* Melbourne, Australia, Australian Mathematical Sciences Institute. (AMSI Occasional Paper 1.)

Racey, C. S., Donken, R., Porter, I., Albert, A., Bettinger, J. A., Mark, J., Bonifacio, L., Dawar, M., Gagel, M. and Kling, R. 2021. Intentions of public school teachers in British Columbia, Canada to receive a COVID-19 vaccine. *Vaccine: X,* Vol. 8.

Ramot, R. and Donitsa-Schmidt, S. 2021. COVID-19: education policy, autonomy and alternative teacher education in Israel. *Perspectives in Education,* Vol. 39, No. 1.

Rashid, O. 2021. 1,621 teachers died of COVID-19 during U.P. Panchayat polls, says Union. *The Hindu*, 17 May. www.thehindu.com/news/national/other-states/many-teachers-died-of-covid-19-during-up-panchayat-polls-says-union/article34575965.ece. (Accessed 14 October 2021.)

Reid, N. and Cranston, J. 2021. Provinces should act fast to avert a teacher shortage now and after COVID-19. *The Conversation*, 15 March. https://theconversation.com/provinces-should-act-fast-to-avert-a-teacher-shortage-now-and-after-covid-19-154930. (Accessed 14 October 2021.)

Salifu, M. and Todd, R. 2020. *Ghana's Teacher Education System and Responding to COVID-19*. Accra, Transforming Teacher Education and Learning. http://resourceshub.ncte.edu.gh/news-view/ghanas-teacher-education-system-and-responding-to-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)

Sepulveda-Escobar, P. and Morrison, A. 2020. Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education,* Vol. 43, No. 4, pp. 587–607.

Sharplin, E. D. 2014. Reconceptualising out-of-field teaching: experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research,* Vol. 56, No. 1, pp. 97–110.

Sheppard, K., Padwa, L., Kelly, A. M. and Krakehl, R. 2020. Out-of-field teaching in chemistry and physics: an empirical census study. *Journal of Science Teacher Education,* Vol. 31, No. 7, pp. 746–67.

Steiner, E. D. and Woo, A. 2021. *Job-related Stress Threatens the Teacher Supply: Key Findings from the 2021 State of the US Teacher Survey*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.

Tatto, M. T. 2020. *Evaluating Global Progress on Improving Teacher Quality: ISCED-T and Other Possible Metrics*. Paris, International Task Force on Teachers for Education 2030. https://teachertaskforce.org/blog/evaluating-global-progress-improving-teacher-quality-isced-t-and-other-possible-metrics. (Accessed 17 August 2021.)

The Guardian. 2017. Secret Teacher: too many of us teach subjects we're not qualified for. 18 May. www.theguardian.com/teacher-network/2017/sep/16/the-secret-teacher-too-many-us-teaching-subjects-not-qualified. (Accessed 17 August 2021.)

UIS. 2020. *Current Status and Next Steps for SDG Indicators 4.c.1 to 4.c.4*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Working Group on Teachers, Technical Cooperation Group WG/T/4.)

___. 2021. *International Standard Classification of Teacher Training Programmes* Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO. 2021. *Closing the Gap: Ensuring There Are Enough Qualified and Supported Teachers*. Paris, International Task Force on Teachers for Education 2030.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

Valeeva, R. and Kalimullin, A. 2021. Adapting or changing: the COVID-19 pandemic and teacher education in Russia. *Education Sciences,* Vol. 11, No. 8.

Van Overschelde, J. and Piatt, A. 2020. U.S. Every Student Succeeds Act: negative impacts on teaching out-of-field. *Research in Educational Policy and Management,* Vol. 2, No. 1, pp. 1–22.

Weldon, P. 2016. *Out-of-field Teaching in Australian Secondary Schools*. Camberwell, Australia, Australian Council for Educational Research. (Policy Insights 6.)

White House. 2021. *White House Report: Vaccination Requirements Are Helping Vaccinate More People, Protect Americans from COVID-19, and Strengthen the Economy*. Washington, DC, The White House.

White, I. and McSharry, M. 2021. Preservice teachers' experiences of pandemic related school closures: anti-structure, liminality and communitas. *Irish Educational Studies,* Vol. 40, No. 2, pp. 319–27.

Worth, J. 2021. *What Impact Did COVID-19 Have on Teacher Retention?* Slough, UK, National Foundation for Educational Research. www.nfer.ac.uk/news-events/nfer-blogs/what-impact-did-covid-19-have-on-teacher-retention. (Accessed 14 October 2021.)

Xinhua. 2021. Uganda to recruit over 3,000 teachers ahead of reopening of schools. 17 February. www.xinhuanet.com/english/2021-02/17/c_139748424.htm. (Accessed 17 August 2021.)

Zamarro, G., Camp, A., Fuchsman, D. and McGee, J. 2021. *Understanding How COVID-19 Has Changed Teachers' Chances of Remaining in the Classroom*. Fayetteville, Ark., College of Education and Health Professions, University of Arkansas. (EDRE Research Brief 2021-01.)

الفصل 20

Adukia, A., Asher, S. and Novosad, P. 2020. Educational investment responses to economic opportunity: evidence from Indian road construction. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 12, No. 1, pp. 348–76.

Aggarwal, S. 2018. Do rural roads create pathways out of poverty? Evidence from India. *Journal of Development Economics,* Vol. 133, pp. 375–95.

Ahmad, S. and Puppim de Oliveira, J. A. 2015. Fuel switching in slum and non-slum households in urban India. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 94, pp. 130–36.

Amore, M. D., Bennedsen, M., Larsen, B. and Rosenbaum, P. 2019. CEO education and corporate environmental footprint. *Journal of Environmental Economics and Management,* Vol. 94, pp. 254–73.

Badasyan, N. and Silva, S. 2018. The impact of internet access at home and/or school on students' academic performance in urban areas in Brazil. *International Journal of Education Economics and Development,* Vol. 9, No. 2, pp. 149–71.

Bessone, P., Dahis, R. and Ho, L. 2021. *The Impact of 3G Mobile Internet on Educational Outcomes in Brazil.* Cambridge, Mass., Massachussets Institute of Technology.

Bianchi, F., Dorsel, C., Garnett, E., Aveyard, P. and Jebb, S. A. 2018. Interventions targeting conscious determinants of human behaviour to reduce the demand for meat: a systematic review with qualitative comparative analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* Vol. 15, No. 1, pp. 1–25.

Bloomfield, E. 2014. *Gender and Livelihoods Impacts of Clean Cookstoves in South Asia.* Washington, DC, Global Alliance for Clean Cookstoves,.

Carrieri, V. and Principe, F. 2020. *WHO and for How Long? An Empirical Analysis of the Consumers' Response to Red Meat Warning.* Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 13882.)

Conte, M. N. and Jacobsen, G. D. 2016. Explaining demand for green electricity using data from all US utilities. *Energy Economics,* Vol. 60, pp. 122–30.

De Backer, C. J. S. and Hudders, L. 2015. Meat morals: relationship between meat consumption consumer attitudes towards human and animal welfare and moral behavior. *Meat Science,* Vol. 99, pp. 68–74.

Einhorn, L. 2020. *Food, Classed? Social Inequality and Diet: Understanding Stratified Meat Consumption Patterns in Germany.* Cologne, Germany, International Max Planck Research School on the Social and Political Constitution of the Economy. (Studies on the Social and Political Constitution of the Economy.)

Ellen MacArthur Foundation. 2017. *A New Textiles Economy: Redesigning Fashion's Future.* Cowes, UK, Ellen MacArthur Foundation. (Circular Fibres Initiative.)

ESMAP. 2020. *Supporting Tuvalu's Move towards 100% Renewable Energy.* Washington, DC, World Bank. (Energy Sector Management Assistance Program Impact 21.)

___. 2021. *What Drives the Transition to Modern Energy Cooking Services? A Systematic Review of the Evidence.* Washington, DC, World Bank. (Energy Sector Management Assistance Program Technical Report 015/21.)

Esposito, D. 2021. *Studies Converge on Benefits of a Rapid Clean Energy Transition.* San Francisco, Calif., Energy Innovation Policy and Technology.

FAO. 2017. *Global Initiative on Food Loss and Waste.* Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Giacoman, C., Arancibia, P. A. and Alfaro, J. 2021. Choosing to stop consuming meat for environmental reasons: exploring the influence of gender and social status variables in Chile. *British Food Journal,* Vol. 123, No. 9.

Gould, C. F. and Urpelainen, J. 2020. The role of education and attitudes in cooking fuel choice: evidence from two states in India. *Energy for Sustainable Development,* Vol. 54, pp. 36–50.

Hafner, M. and Tagliapietra, S. (eds). 2020. *The Geopolitics of the Global Energy Transition.* Cham, Switzerland, Springer. (Lecture Notes in Energy 73.)

Hampton, K., Fernandez, L., Robertson, C. and Bauer, J. M. 2020. *Repercussions of Poor Broadband Connectivity for Students in Rural and Small Town Michigan.* Paper for 48th Research Conference on Communication, Information and Internet Policy, 25–26 September.

Hincapie-Velez, G. D., Montoya-Gomez, I. and Bustamante, J. J. 2017. The rural roads impact on education performance in Antioquia (Colombia): an ordered probit model. *Ecos de Economía,* Vol. 21, No. 44, pp. 72–85.

IEA, IRENA, UNSD, World Bank and WHO. 2020. *Tracking SDG 7: The Energy Progress Report 2020.* Paris/Abu Dhabi/New York/Washington, DC/Geneva, Switzerland, International Energy Agency/International Renewable Energy Agency/UN Statistical Division/World Bank/World Health Organization.

___. 2021. *Tracking SDG 7: The Energy Progress Report 2021.* Paris/Abu Dhabi/New York/Washington, DC,/Geneva, Switzerland, International Energy Agency/International Renewable Energy Agency/UN Statistical Division/World Bank/World Health Organization.

Iimi, A., Lancelot, E., Manelici, I. and Ogita, S. 2015. *Social and Economic Impacts of Rural Road Improvements in the State of Tocantins, Brazil.* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 7249.)

ILO. 2020. *Skills for a Greener Future: A Global View.* Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

IRENA. 2021. *World Energy Transitions Outlook: 1.5°C Pathway.* Abu Dhabi, International Renewable Energy Agency.

IRENA, European Commission and ILO. 2018. *Accelerating SDG 7 Achievement: Interlinkages between Energy and Jobs.* Abu Dhabi/Brussels/Geneva, Switzerland, International Renewable Energy Agency/European Commission/International Labour Organization. (Policy Brief 13.)

Jimenez, R. 2017. *Development Effects of Rural Electrification*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Policy Brief 261.)

KfW Development Bank, GIZ and IRENA. 2021. *The Renewable Energy Transition in Africa: Powering Access, Resilience and Prosperity*. Frankfurt/Eschborn, Germany/Abu Dhabi, KfW Development Bank/GIZ/International Renewable Energy Agency.

Khanani, R. S., Adugbila, E. J., Martinez, J. A. and Pfeffer, K. 2021. The impact of road infrastructure development projects on local communities in peri-urban areas: the case of Kisumu, Kenya and Accra, Ghana. *International Journal of Community Well-Being,* Vol. 4, No. 1, pp. 33–53.

Lacy, P., Haines, A. and Hayward, R. 2012. Developing strategies and leaders to succeed in a new era of sustainability: findings and insights from the United Nations Global Compact-Accenture CEO Study. *Journal of Management Development,* Vol. 31, No. 4, pp. 346–57.

Leal Filho, W., Amaro, N., Avila, L. V., Brandli, L., Damke, L. I., Vasconcelos, C. P., Hernandez-Diaz, P. M., Frankenberger, F., Fritzen, B. and Velazquez, L. 2021. Mapping sustainability initiatives in higher education institutions in Latin America. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 315.

Li, D., Lin, A. and Zhang, L. 2019. Relationship between chief executive officer characteristics and corporate environmental information disclosure in Thailand. *Frontiers of Engineering Management,* Vol. 6, No. 4, pp. 564–74.

Lindgren, S. 2021a. Cookstove implementation and education for sustainable development: a review of the field and proposed research agenda. *Renewable and Sustainable Energy Reviews,* Vol. 146.

___. 2021b. Sustainability education for Namibian youth to advance efficient cookstoves and energy development. *Consilience: The Journal of Sustainable Development,* Vol. 24.

Litzow, E. L., Pattanayak, S. K. and Thinley, T. 2019. Returns to rural electrification: evidence from Bhutan. *World Development,* Vol. 121, pp. 75–96.

McRae, G., McFadden, M. and Ullman, H. 2019. *'I See Myself in that Career': Exploring Methods to Attract the Next Generation Transportation Workforce*. Davis, Calif., National Center for Sustainable Transportation.

Meier, L. 2021. *Synthesis Report on United Nations System-wide Initiatives Related to Fashion*, UN Alliance for Sustainable Fashion.

Meyer, A. 2015. Does education increase pro-environmental behavior? Evidence from Europe. *Ecological Economics,* Vol. 116, pp. 108–21.

Nano, E. 2021. *Electrifying Nigeria: the Household-Level Impact of Access to Electricity on Consumption, Education and Employment*. Geneva, Switzerland, Graduate Institute of International and Development Studies.

NEED. 2021. *NEED Curriculum*. Manassas, Va., National Energy Education Development Project. www.need.org/about-need/our-curriculum. (Accessed 17 August 2021.)

Nowotny, J., Dodson, J., Fiechter, S., Gür, T. M., Kennedy, B., Macyk, W., Bak, T., Sigmund, W., Yamawaki, M. and Rahman, K. A. 2018. Towards global sustainability: education on environmentally clean energy technologies. *Renewable and Sustainable Energy Reviews,* Vol. 81, pp. 2541–51.

OECD. 2020. *Making the Green Recovery Work for Jobs, Income and Growth*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Oum, S. 2019. Energy poverty in the Lao PDR and its impacts on education and health. *Energy Policy,* Vol. 132, pp. 247–53.

Peters, J. and Sievert, M. 2016. Impacts of rural electrification revisited: the African context. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 8, No. 3, pp. 327–45.

Poore, J. and Nemecek, T. 2018. Reducing food's environmental impacts through producers and consumers. *Science,* Vol. 360, No. 6392, pp. 987–92.

Power for All. 2020. *Policy Brief: Action Agenda to Build the Workforce and Skills Needed for Universal Energy Access*. San Francisco, Calif., Power for All.

Power for All, Schneider Electric Foundation and Rockefeller Foundation. 2019. *Powering Jobs Census 2019: The Energy Access Workforce*. San Francisco, Calif., Power for All.

Rahut, D. B., Mottaleb, K. A., Ali, A. and Aryal, J. 2018. The use and determinants of solar energy by sub-Saharan African households. *International Journal of Sustainable Energy,* Vol. 37, No. 8, pp. 718–35.

Reisch, L. A., Cohen, M. J., Thøgersen, J. B., Tukker, A. and Krause, K. 2016. *Sustainable Consumption: Research Challenges*. Stockholm, Swedish Foundation for Strategic Environmental Research.

Rust, N. A., Ridding, L., Ward, C., Clark, B., Kehoe, L., Dora, M., Whittingham, M. J., McGowan, P., Chaudhary, A. and Reynolds, C. J. 2020. How to transition to reduced-meat diets that benefit people and the planet. *Science of the Total Environment,* Vol. 718.

Sahakian, M. and Seyfang, G. 2018. A sustainable consumption teaching review: from building competencies to transformative learning. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 198, pp. 231–41.

Sharma, B. P. 2018. Household fuel transition and determinants of firewood demand in Nepal. *Economic Journal of Development Issues,* Vol. 25, No. 1-2, pp. 83–95.
Slow Food International. 2020. *Meat the Change: Eat Less Meat, but of Better Quality.* Bra, Italy, Slow Food International. https://meatthechange.slowfood.com/en. (Accessed 14 August 2021.)
Tianyu, J. and Meng, L. 2020. Does education increase pro-environmental willingness to pay? Evidence from Chinese household survey. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 275, art. 122713.
Tran, N. and Pham, B. 2020. The influence of CEO characteristics on corporate environmental performance of SMEs: evidence from Vietnamese SMEs. *Management Science Letters,* Vol. 10, No. 8, pp. 1671–82.
US Department of Energy. 2021. *Partnering for the Future: Leadership, Innovation and Proven Solutions – Progress Report 2021.* Washington, DC, US Department of Energy. (Better Buildings Initiative.)
UNDESA. 2018. *Analysis of the Voluntary National Reviews Relating to Sustainable Development Goal 7: Ensuring Access to Affordable, Reliable, Sustainable and Modern Energy for All.* New York, UN Department of Economic and Social Affairs.
Watkins, O. and Hochlaf, D. 2021. *Skills for a Green Recovery: A Call to Action for the UK Construction Sector.* London, Institute for Public Policy Research.
WFEO. 2018. *WFEO Engineering 2030: A Plan to Advance the Achievement of the UN Sustainable Development Goals through Engineering.* Paris, World Federation of Engineering Organizations/UNESCO. (Progress Report 1.)
Wu, J. X. and Li, L. 2019. Sustainability initiatives in the fashion industry. Beltramo, R., Romani, A. and Cantore, P. (eds), *Fashion Industry: An Itinerary between Feelings and Technology.* London, IntechOpen, pp. 3–20.
Wuppertal Institute and Germanwatch. 2015. *Social CSP: Energy and Development – Exploring the Local Livelihood Dimension of the Noor*$_{o}$ *I CSP Project in Southern Morocco.* Wuppertal/Bonn, Germany, Wuppertal Institute for Climate, Environment and Energy/Germanwatch. (Final report to the Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.)
Zafar, M. W., Shahbaz, M., Sinha, A., Sengupta, T. and Qin, Q. 2020. How renewable energy consumption contribute to environmental quality? The role of education in OECD countries. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 268, art. 122149.
Zhou, M., Chen, F. and Chen, Z. 2021. Can CEO education promote environmental innovation: Evidence from Chinese enterprises. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 297, art. 126725.

الفصل 21

Akmal, M., Ali, A., Hares, S. and Sandefur, J. 2021. *Is the Global Partnership for Education Redundant?* Washington. DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/publication/global-partnership-education-redundant. (Accessed 17 August 2021.)
Algeria Ministry of National Education. 2015. *Le financement de l'education [Education financing].* Algiers, Ministry of National Education. www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/le-financement-de-leducation. (Accessed 17 August 2021.)
Archer, D. 2016. *Domestic Tax and Education.* New York, International Commission on Financing Global Education Opportunity. (Background paper for *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World.*)
ATI. 2015. *Financing for Development Conference: The Addis Tax Initiative – Declaration.* Bonn, Germany, Addis Tax Initiative.
___. 2021. *Addis Tax Initiative: Tax Systems that Work for People and Advance the SDGs.* Bonn, Germany, Addis Tax Initiative. www.addistaxinitiative.net. (Accessed 17 August 2021.)
Beer, S., de Mooij, R. and Liu, L. 2019. International corporate tax avoidance: a review of the channels, magnitudes, and blind spots. *Journal of Economic Surveys,* Vol. 34, No. 1.
Buettner, T. and Wamser, G. 2013. Internal debt and multinational profit shifting: empirical evidence from firm-level panel data. *National Tax Journal,* Vol. 66, No. 1, pp. 63–96.
Cahyadi, N., Hanna, R., Olken, B. A., Prima, R. A., Satriawan, E. and Syamsulhakim, E. 2018. *Cumulative Impacts of Conditional Cash Transfer Programs: Experimental Evidence from Indonesia.* Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 24670.)
Caputo, E., de Kemp, A. and Lawson, A. 2011. *Assessing the Impacts of Budget Support: Case Studies in Mali, Tunisia and Zambia.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Evaluation Insights 2.)
Cristea, A. D. and Nguyen, D. X. 2016. Transfer pricing by multinational firms: new evidence from foreign firm ownerships. *American Economic Journal: Economic Policy,* Vol. 8, No. 3.
Dijkstra, G. 2018. *Budget Support, Poverty and Corruption: A Review of the Evidence.* Stockholm, Expertgruppen för biståndsanalys. (Rapport 2018:04.)
Ghana Statistical Service. 2008. *Ghana Living Standards Survey Report of the Fifth Round (GLSS 5).* Accra, Ghana Statistical Service.

___. 2016. *Ghana Living Standards Survey Round 6 (GLSS6): Main Report*. Accra, Ghana Statistical Service.
___. 2019. *Ghana Living Standards Survey (GLSS) 7: Main Report*. Accra, Ghana Statistical Service.
Global Alliance for Tax Justice, Public Services International and Tax Justice Network. 2021. *The State of Tax Justice 2021*. London and Ferney-Voltaire, France, Global Alliance for Tax Justice/Public Services International/Tax Justice Network.
GPE. 2019. *Tajikistan Education Sector Analysis*. Washington, D.C., Global Partnership for Education.
___. 2021. *Results Report 2021: Final Results Report on GPE's 2016-2020 Strategy*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
INFF. 2021. *About INFFs*. New York, Integrated National Financing Frameworks. https://inff.org/about#origins-of-the-inff. (Accessed 17 August 2021.)
IsDB. 2019. *Project Appraisal Document: The IsDB/GPE Project for Support to Implementation of the National Education Development Strategy of the Republic of Tajikistan*. Jeddah, Islamic Development Bank.
Janský, P. and Palanský, M. 2019. Estimating the scale of proft shifting and tax revenue losses related to foreign direct investment. *International Tax and Public Finance,* Vol. 26, pp. 1048–103.
Janus, H., Marschall, P. and Öhler, H. 2020. *Bridging the Gaps: An Integrated Approach to Assessing Aid Effectiveness*. Bonn, Germany, German Development Institute. (DIE Briefing Paper 12/2020.)
Johannesen, N. and Pirttilä, J. 2016. *Capital Flight and Development: An Overview of Concepts, Methods, and Data Sources*. Helsinki, United Nations University, World Institute for Development Economics Research.
Johannesen, N., Tørsløv, T. and Wier, L. 2020. Are less developed countries more exposed to multinational tax avoidance? Method and evidence from micro-data. *World Bank Economic Review,* Vol. 34, No. 3, pp. 790–809.
Kleinbard, E. D. 2011. Stateless income. *Florida Tax Review,* Vol. 11, No. 9, pp. 699–774.
Koch, S., Leiderer, S., Faust, J. and Molenaers, N. 2017. The rise and demise of European budget support: political economy of collective European Union donor action. *Development Policy Review,* Vol. 35, No. 4, pp. 455–73.
Lewin, K. M. 2020. Taxing matters: fiscal reform, public goods and aid. *NORRAG Special Issue,* Vol. 5, pp. 14–17.
Li, X., Gu, J., Leistner, S. and Cabral, L. 2018. Perspectives on the Global Partnership for Effective Development Cooperation. *IDS Bulletin,* Vol. 49, No. 3.
Loft, P. and Brien, P. 2021. *Reducing the UK's Aid Spend in 2021*. London, House of Commons. (Commons Library Research Briefing.)
Marshall, J. H. and Bunly, S. 2017. School grants and school performance in rural Cambodia. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 9, No. 3, pp. 1–24.
Miller, M. and Roger, L. 2021. *The UK, Special Drawing Rights and Fiscal Gimmickry*. London, Overseas Development Institute. https://odi.org/en/insights/the-uk-special-drawing-rights-and-fiscal-gimmickry. (Accessed 2 September 2021.)
MOPAN. 2017. *Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria (The Global Fund): Institutional Assessment Report*. Paris, Multilateral Organisation Performance Assessment Network. (MOPAN 2015–2016 Assessments.)
Nepal Department of Education. 2016. *Status Report: 2015/016*. Bhaktapur, Nepal, Ministry of Education.
OECD. 2021a. *The 0.7% ODA/GNI Target: A History*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/development/stats/the07odagnitarget-ahistory.htm. (Accessed 20 September 2021.)
___. 2021b. *130 Countries and Jurisdictions Join Bold New Framework for International Tax Reform*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/newsroom/130-countries-and-jurisdictions-join-bold-new-framework-for-international-tax-reform.htm. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021c. *Global Revenue Statistics Database*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RS_GBL. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021d. *Two-Pillar Solution to Address the Tax Challenges Arising from the Digitalisation of the Economy*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD/G20 Base Erosion and Profit Shifting Project.)
OECD and UNDP. 2014. *Making Development Co-Operation More Effective: 2014 Progress Report*. Paris/New York, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
___. 2016. *Making Development Co-operation More Effective: 2016 Progress Report*. Paris/New York, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
___. 2019. *Making Development Co-operation More Effective: 2019 Progress Report*. Paris/New York, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
Philippines Department of Education. 2015. *School-Based Management Grant*. Pasig, Philippines, Department of Education. www.deped.gov.ph/2015/10/28/school-based-management-grant. (Accessed 17 August 2021.)

Rose, P., Steer, L., Smith, K. and Zubairi, A. 2013. *Financing for Global Education: Opportunities for Multilateral Action*. Paris/Washington, DC, UNESCO/Centre for Universal Education, Brookings Institution.

Tortora, P. and Steensen, S. 2014. *Bilateral Providers' and Multilatearal Organisations' Practices on Earmarked Funding*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

UIS. 2021. *Monitoring GEM Commitments Using the Joint Survey of National Education Responses to COVID-19*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UNCTAD. 2015. *World Investment Report 2015: Reforming International Investment Governance*. Geneva, Switzerland, UN Conference on Trade and Development.

UNESCO. 2020. *Act Now: Reduce the Impact of COVID-19 on the Cost of Achieving SDG 4*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 42.)

___. 2021. *How Committed? Unlocking Financing for Equity in Education*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 44.)

UNESCO Bangkok. 2017. *Ensuring Adequate, Efficient and Equitable Finance in Schools in the Asia-Pacific Region*. Bangkok, UNESCO.

UNICEF. 2018. *Myanmar 2018 Education Budget Brief*. New York, UNICEF.

___. 2021. *Global Annual Results Report 2020: Goal Area 2*. New York, UNICEF.

United Nations. 2015. *Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development: Annex*. New York, United Nations. https://sustainabledevelopment.un.org/frameworks/addisababaactionagenda. (Accessed 17 August 2021.)

UNU-WIDER. 2021. *UNU-WIDER Government Revenue Dataset*. Helsinki, United Nations University, World Institute for Development Economics Research. www.wider.unu.edu/database/data-and-resources-grd. (Accessed 1 October 2021.)

Vertex Consult. 2016. *A Study on the Effectiveness of the Scholarship Provided at School Level and Identification of Measures for its Improvement*. Sanothimi, Nepal, Department of Education.

World Bank. 2017. *Program Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US$200 million to the Republic of Indonesia for a Social Assistance Reform Program*. Washington, DC, World Bank.

___. 2018. *Myanmar: Additional Financing for the Decentralizing Funding to Schools Project*. Washington, DC, World Bank.

___. 2020. *Philippines Basic Education Public Expenditure Review*. Washington, DC, World Bank.

___. 2021. Households and NPISHs final consumption expenditure (% of GDP). Washington, DC, World Bank. https://data.worldbank.org/indicator/NE.CON.PRVT.ZS. (Accessed 1 October 2021.)

World Bank and UNESCO. 2021. *Education Finance Watch 2021*. Washington, DC/Paris, World Bank/UNESCO.

الجهات الفاعلة غير الحكومية في التعليم:

من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟

إن الدور المنوط بالجهات الفاعلة غير الحكومية يتجاوز تقديم الخدمات المدرسية ويصل إلى تدخلات تطول مستوياتٍ ومناطق نفوذ مختلفة من التعليم. فإلى جانب استعراض التقدُّم المُحرَز نحو تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، لا سيما الدلالات الناشئة مؤخراً على أثر جائحة كوفيد-19، يحث التقرير العالمي لرصد التعليم 2022/2021 الحكومات أن تنظر إلى كل المؤسسات التعليمية والطلاب والمعلِّمين باعتبارهم جزءاً من نظامٍ واحدٍ. يتعيَّن على الحكومات أن تستعين بالمعايير والمعلومات والحوافز والمساءلة اللازمة لتتمكن من حماية حق الجميع في التعليم وإعماله، دون أن تغضّ نظرها عن الامتياز أو الاستغلال لمصالح خاصة. فالتعليم المموَّل من القطاع العام لا يلزم تقديمه حصراً من المؤسسات العامة، ولكن ينبغي المضي في معالجة مباشرة للتفاوت في عمليات التعليم ونواتج تحصيل الطلاب وظروف عمل المعلِّمين. وينبغي ألاّ يُعدّ عُنصرا الكفاءة والابتكار سراً تجارياً؛ بل ينبغي نشرهما وممارستهما من قبل الجميع. لتحقيق ذلك، ينبغي الحفاظ على الشفافية والشمولية في عملية وضع السياسات العامة بشكلٍ يعطل المصالح الخاصة.

النداء الجماعي الذي يطلقه التقرير – من الذي يختار؟ من الذي يخسر؟ – هي دعوة موجهة لواضعي السياسات للبحث في العلاقات التي تربطهم بالجهات الفاعلة غير التابعة للدولة في ما يخص بعض الخيارات الجوهرية: بين المساواة في القدرة على الاختيار وحرية الاختيار؛ بين المبادرة المُشجِّعة ووضع المعايير؛ بين فئات سكانية ذات إمكانات وحاجات مختلفة؛ بين التزاماتهم الفورية بموجب الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة والالتزامات المُراد تحقيقها تدريجياً (على سبيل المثال، التعليم اللاحق للمرحلة الثانوية)؛ وبين قطاع التعليم وقطاعات اجتماعية أخرى.

لدعم التقرير العالمي الخامس لرصد التعليم تتوفر أداتان عبر الإنترنت: الموقع الشبكي PEER وهو عبارة عن مورد للحوار بشأن السياسات العامة لوصف الأنشطة والأنظمة غير التابعة للدولة في النُظُم التعليمية حول العالم؛ والموقع الشبكي الجديد VIEW لتعزيز المصادر وتقديم معدلات إتمام تقديرية بمرور الوقت.

9 789236 001265

unesco
التقرير العالمي لرصد التعليم

www.unesco.org/publishing •www.unesco.org/gemreport